

Universidade de Brasília – UnB

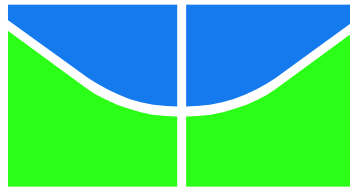
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS DE PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA NO/DO CAMPO

Marta Divina Pereira da Silva

Brasília - DF
2020



Universidade de Brasília – UnB

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

Marta Divina Pereira da Silva

A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS DE PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA NO/DO CAMPO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – LIP, na Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa

Brasília - DF
2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP436d PEREIRA DA SILVA, MARTA DIVINA
A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E OS LETRAMENTOS
MÚLTIPLOS DE PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA NO/DO
CAMPO / MARTA DIVINA PEREIRA DA SILVA; orientador
ROSINEIDE MAGALHÃES DE SOUSA.
-- Brasília, 2020.
106 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Diversidade Linguística. 2. Letramentos múltiplos. 3. Educação
no/do campo. I. MAGALHÃES DE SOUSA, ROSINEIDE , orient. II.
Título.

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS DE
PRODUÇÕES ESCRITAS NA ESCOLA NO/DO CAMPO**

MARTA DIVINA PEREIRA DA SILVA

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof^a. Dr^a. Rosineide Magalhães de Sousa-PPGL-UNB

PRESIDENTE

Membro efetivo: Prof^a. Dr^a. Ormezinda Maria Ribeiro PPGL-UNB

MEMBRO INTERNO

Membro efetivo: Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Cordeiro Rocha - IFB / SEE- DF

MEMBRO EXTERNO

Membro efetivo: Prof^a. Dr^a. Mônica Castagna Molina – PPGE- UNB

MEMBRO SUPLENTE

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, pela força que me foi concedida durante este percurso;

Aos meus pais, Otacilio de Souza Silva e Jovita Pereira da Silva (em memória) pelo constante incentivo;

Aos meus irmãos, Pedro e Lidiane, pelo apoio emocional;

Ao meu esposo, Carlosim e às minhas filhas, Glenda e Karine, pela paciência e compreensão em relação aos constantes momentos ausentes;

À minha orientadora, Rosineide Magalhães de Sousa, pelos ensinamentos, pela paciência e, principalmente, por ser uma pessoa de coração e humildade inigualáveis;

Aos membros da banca, Ormezinda Maria Ribeiro, Maria do Rosário Rocha e Monica Castagna Molina, por terem aceitado o convite;

Aos meus colegas de trabalho e de faculdade pelo incentivo pela colaboração e incentivo constantes;

Aos professores das demais disciplinas cursadas na pós-graduação, pelo ensinamento grandioso.

“...e não há melhor resposta
que o espetáculo da vida:
vê-la desfiar seu fio,
que também se chama vida,
ver a fábrica que ela mesma,
teimosamente, se fabrica,
vê-la brotar como há pouco,
em nova vida explodida;
mesmo quando é assim pequena,
a explosão, como a ocorrida;
mesmo quando é uma explosão,
como a de há pouco, franzina;
mesmo quando é a explosão,
de uma vida severina.”

(Morte e Vida Severina)

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Esta pesquisa está vinculada ao grupo de Pesquisa SOLEDUC- Sociolinguística, Letramentos Múltiplos e Educação, coordenado pela Professora Doutora Rosineide Magalhães de Sousa da Universidade de Brasília. Apresenta um estudo sobre textos escritos de estudantes do sétimo ano de uma escola no/do campo e como podemos observar fatores socioculturais de seus produtores. Nesses textos estão impressas múltiplas expressões e marcas linguísticas que identificam o lugar de pertencimento deles que, em certos casos, não são compreendidas pelos professores em sala de aula. Com isso, temos como principal objetivo compreender essa diversidade sociolinguística e para isso nos embasamos nos estudos da Sociolinguística Educacional, dos Letramentos ou das práticas de Letramentos no contexto social e escolar, bem como as novas propostas da Base Nacional Comum Curricular para o ensino da língua materna e a sequência didática. E, por meio de uma abordagem qualitativa pautada na etnografia de sala de aula, foi realizada uma pesquisa de campo com a utilização dos seguintes procedimentos metodológicos: sequência didática com o uso de texto biográfico e, posteriormente, a escrita do texto autobiográfico. Ademais, com esta investigação foi possível reconhecermos a necessidade da observação do lugar de pertencimento de estudantes do campo e suas distintas práticas de conhecimento da leitura e da escrita, bem como a importância da valorização dessa cultura no contexto escolar.

Palavras-Chave: Diversidade. Sociolinguística. Práticas de Letramentos. Fatores socioculturais. Escola no/do campo. Estudantes do campo.

ABSTRACT

This research is linked to the SOLEDUC- Sociolinguistics, Multiple Literacy and Education Research group, coordinated by Professor Rosineide Magalhães de Sousa from the University of Brasília. It presents a study on the written texts of seventh year students from a school in the countryside and how we can observe the socio-cultural factors of their producers. These texts presents multiple expressions and linguistic marks that identify their place of belonging that, in certain cases, they are not understood by teachers in the classroom. With that, we have as main objective to understand this sociolinguistic diversity that we are based on the studies of Educational Sociolinguistics, Literacies or Literacy practices in the social and school context, as well as the new proposals of the Common Curricular National Base for language teaching. Through a qualitative approach based on classroom ethnography, a field research was carried out using the following methodological procedures: didactic sequence that it use of biographical text and, later, the writing of the autobiographical text. In addition, it was possible to recognize the need to observe the place of belonging of rural students and their different practices of knowledge of reading and writing, as well as the importance of valuing this culture in the school context.

Keywords: Sociolinguistic. Diversity. Literacy Practices. Sociocultural factors. School in the countryside. Rural students.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Imagem da escola antes da reforma.....	24
Imagem 02: Festejo do Bom Jesus do Riachinho.....	24
Imagem 03: Escola São João após a reforma realizada em 2018.....	25
Imagem 04: Horta da Escola São João.....	31
Imagem 05: Estudantes participando do Projeto Horta na Escola.....	32
Imagem 06: Estudantes na colheita da horta.....	32
Imagem 07: Apresentação da oficina.....	59
Imagem 08: Apresentação da oficina.....	60
Imagem 09: Apresentação da biografia de patativa do Assaré.....	62
Imagem 10: Apresentação da biografia de Patativa do Assaré.....	62
Imagem 11: Apresentação da biografia de Luiz Gonzaga.....	63
Imagem 12: Participação dos estudantes.....	64
Imagem 13: Momento de produção escrita.....	66
Imagem 14: Momento de produção escrita.....	67
Imagem 15: Momento de produção escrita.....	68
Imagem 16: Fragmento 01.....	70
Imagem 17: Fragmento 02.....	71
Imagem 18: Fragmento 03.....	72
Imagem 19: Fragmento 04.....	72
Imagem 20: Fragmento 05.....	73
Imagem 21: Fragmento 06.....	75
Imagem 22: Fragmento 07.....	76
Imagem 23: Fragmento 08.....	78
Imagem 24: Fragmento 09.....	79
Imagem 25: Fragmento 10.....	80
Imagem 26: Fragmento 11.....	81
Imagem 27: Fragmento 12.....	82
Imagem 28: Fragmento 13.....	84
Imagem 29: Fragmento 14.....	85

LISTA DE SIGLAS

IFBA - INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

BNCC - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

UNEB - UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

UPT - UNIVERSIDADE PARA TODOS

MOBRAL – MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 TRILHAS METODOLÓGICAS	15
1.2 Pergunta Exploratória	15
1.3 Objetivo geral	15
1.3.1 Objetivos Específicos	16
1.4 Estratégias de Pesquisa	16
1.5 Leitora, professora e pesquisadora: Uma Breve Memória	18
1.6 A Pesquisa Sociolinguística Educacional	21
1.7 Contexto da Escola	23
1.8 Perfil Sociolinguístico da professora de redação da turma	28
1.9 Perfil Sociolinguístico dos estudantes do sétimo ano	29
1.10 Etnografia da Educação	33
2 TRILHAS TEÓRICAS	35
2.1 Pressupostos Sociolinguísticos	35
2.2 A Sociolinguística Educacional	37
2.3 Na trilha da Educação no/do Campo	41
2.3.1 O espaço da sala de aula em escolas no/do campo e a Diversidade Linguística	47
2.3.2 A Diversidade Linguística na produção escrita	49
2.4 O Letramento como uma questão social.....	50
2.4.1 Letramentos Múltiplos e ensino de Língua Materna na escola no/do campo	53
3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NOS GÊNEROS BIOGRAFIA E AUTOBIOGRAFIA	57
3.1 A Sequência didática como método de trabalho	57
3.2 As etapas da oficina	58
3.2.1 Apresentação da sequência didática	58
3.2.2 Apresentação dos Genêros textuais Biografia e Autobiografia	60
3.2.3 Desenvolvimento da autobiografia	65
3.3 A Diversidade Linguística na autobiografia dos estudantes	69
3.4 Letramentos Múltiplos na autobiografia dos estudantes	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	94

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma análise de produções escritas de estudantes de uma escola no/do campo, no interior da Bahia, com a proposta de observar a diversidade linguística e os letramentos múltiplos nesses textos, uma vez que as práticas sociais, que permeiam suas vivências, são associadas à diversidade linguística e influenciam no contexto da sala de aula. Apesar de o Brasil ser um país com uma cultura linguística diversificada, bem como possuir valores e costumes também distintos entre as diversas regiões de seu extenso território, a norma padrão ainda configura-se em prestígio, estabelecendo relações de poder em detrimento de outros elementos linguísticos reconhecidos e legitimados, a exemplo do regionalismo e das diferenças socioculturais, muito evidentes na sociedade brasileira. Assim, a abordagem sociolinguística no aprendizado de língua materna, com a valorização da realidade em que o estudante se encontra inserido, configura-se em um trabalho de pesquisa altamente relevante, uma vez que as novas diretrizes do ensino nacional incluem o respeito à diversidade sociolinguística.

Diante de tal conjuntura, no contexto da educação no/do campo, emergem alguns questionamentos relacionados aos motivos que permeiam o fato de muitos estudantes não reconhecerem os caracteres de constituição da escrita formal, ou a estrutura da palavra em seu sistema linguístico, por exemplo. Assim, é imprescindível discutir se a falta de reconhecimento acerca da multiplicidade de letramentos, e a não valorização dos que não fazem parte do contexto escolar, são elementos que causam entraves no processo de ensino de aprendizagem. Dessa forma, buscamos discutir esses elementos sociais e culturais que permeiam a sociolinguística e os aspectos de letramentos múltiplos que são apresentados na escrita dos estudantes de uma escola no/do campo.

Em algumas escolas da zona rural do município de Barreiras, região oeste do Estado da Bahia, existem turmas com estudantes provenientes de comunidades distintas e que apresentam conhecimentos diferenciados. Esses elementos, muitas vezes, não são considerados no processo de ensino e aprendizagem. Dentro dessa realidade destaca-se, ainda, a falta de formação e capacitação docente no que diz respeito ao trabalho com a diversidade linguística e social dos estudantes no/do campo.

O que se observa é que boa parte os estudantes dessas turmas não reconhecem elementos básicos da escrita, como, por exemplo, a noção de número (singular e plural) ou mesmo a articulação de certos grafemas, ora transmitindo traços de oralidade para a escrita, ora invertendo letras na escrita de vocábulos cotidianos, ou mesmo a estruturação dos diversos gêneros textuais. Esses são desvios constantes que observamos durante os anos de trabalho em escolas no/do campo no município de Barreiras, e que configuram elementos de diversidade sociolinguística.

Ademais, há de se considerar que existe uma realidade que vai além da mera reconstrução de palavras e recortes de ideias. Os estudantes pertencem a contextos socioculturais que dominam especificidades relacionadas às suas práticas sociais, ao tempo em que se relacionam dentro da comunidade a que pertencem, o que deve ser observado e valorizado como parte do conhecimento.

A não valorização dessas práticas legitima uma única apresentação da língua como “correta” em detrimento da cultura e da diversidade linguística do estudante. Observa-se que muitos deles sofrem com o desprestígio já existente pela variante regional na oralidade e na escrita. Cumpre ressaltarmos, nesse ínterim, que isso ocorre dentro da própria escola, por parte de alguns docentes que desconhecem a existência da variedade linguística. Esse fato ocasiona o não reconhecimento das práticas letradas externas à escola, a exemplo do conhecimento que adquirem no seio familiar, além dos costumes e marcas linguísticas que fazem parte de seu contexto social e cultural.

Dessa forma, buscamos, com este estudo, compreender como ocorre essa diversidade linguística e de letramentos múltiplos na escrita de um pequeno grupo de estudantes, regularmente matriculados na turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada no campo do município de Barreiras (BA). Com isso, esperamos refletir sobre como professores e demais membros da comunidade escolar planejam seus trabalhos, tendo em vista essa diversidade sociocultural, que se apresenta tanto no uso da língua materna quanto nas práticas sociais estabelecidas pelos diversos contextos em que podem se apresentar os letramentos dentro da sociedade.

Para tanto, desdobramos esta investigação em três capítulos. O primeiro traz a metodologia abordada para o desenvolvimento desta pesquisa, com destaque para a Sociolinguística e a etnografia de sala de aula. A segunda parte consta do

percurso teórico, tendo como suporte Bortoni-Ricardo (2004), Rojo (2009), Street (2014), dentre outros autores que investigam essa perspectiva. A última parte traz a análise dos dados atrelados às bases teóricas, constando de apresentação do desenvolvimento da oficina e de fragmentos dos textos produzidos pelos estudantes com as observações realizadas conforme objetivos específicos, considerando os fatores relacionados à diversidade linguística e social deles.

Ainda no terceiro capítulo faremos uma análise dos textos coletados durante a geração de dados, em que verificamos os fatores de diversidade linguística e dos letramentos múltiplos na produção escrita dos estudantes. Haverá um cuidado no que diz respeito aos objetivos propostos para a pesquisa, observando em cada produção escrita os elementos norteadores.

Dessa forma, temos o intuito de responder aos seguintes questionamentos: quais os letramentos e que diversidade linguística fazem parte da vida desses estudantes? Eles têm conhecimento acerca do letramento escolar? Existe uma proposta de trabalho que procure reconhecer a diversidade sociocultural destes estudantes, inclusive a relação deles com o campo? Com isso, é notória a necessidade de uma análise das condições sociais e dos elementos constituintes do letramento para, então, determinar os aspectos sociolinguísticos na escrita dos estudantes do sétimo ano da Escola São João – Riachinho, em Barreiras (BA).

1 TRILHAS METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa com explanações acerca do contexto da pesquisa, incluindo as pessoas envolvidas na investigação. Primeiramente, ancorados na Etnografia de sala de aula, com referência a textos de Frederik Erickson (2004), trabalharemos a pergunta exploratória, os objetivos e as principais estratégias utilizadas para a pesquisa.

Em seguida, será apresentada uma breve descrição da vida da pesquisadora, enquanto professora na Educação no/do Campo. Em seguida será apontada uma das principais abordagens teóricas que também será delineada durante os capítulos que seguem, qual seja, a sociolinguística educacional. Mais adiante, trataremos do contexto em que a escola está inserida, ao descrever, em breves linhas, desde a fundação até a atual situação estrutural e humana da escola. Nesse sentido, apresentaremos o quadro de servidores, com destaque para os professores e para o número de estudantes, bem como a apresentação das comunidades em que eles residem.

Continuando o capítulo, seguimos as descrições do perfil sociolinguístico da professora da disciplina de Redação e, em seguida, do perfil sociolinguístico dos estudantes da turma do sétimo ano, com o intuito de conhecer a realidade social e cultural em que estão inseridos.

1.2 PERGUNTA EXPLORATÓRIA

Como os fatores sociais, econômicos e culturais influenciam a produção escrita de estudantes no/do campo e que letramentos são possíveis a partir deles?

1.3 OBJETIVO GERAL

Compreender a diversidade linguística no letramento escolar de estudantes da escola no/do campo no município de Barreiras-BA.

1.3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer os aspectos sociais, econômicos e culturais dos estudantes envolvidos na pesquisa;
- Investigar as condições de alfabetização e letramento da turma de sétimo ano dos anos finais do Ensino Fundamental;
- Identificar as principais variações na produção escrita de estudantes no/do campo;
- Proporcionar uma reflexão sob o processo de letramento, tendo em vista o contexto social, econômico e cultural a qual pertence o estudante da escola no/do campo.

1.4 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Para a pesquisa sociolinguística com vistas à sala de aula, o método qualitativo é o mais indicado, uma vez que prima pela observação rotineira dos acontecimentos da sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008) que, por vezes, passam despercebidos pelo próprio professor. Situações de mudanças de comportamento e influências do contexto de origem no aprendizado dos estudantes são fatores relacionados à etnografia escolar que devem ser observados e estudados.

Dessa forma, o método qualitativo é o mais produtivo para geração de dados na pesquisa sociolinguística associada ao letramento, uma vez que ambos buscam compreender a relação do sujeito com o meio em que está inserido. A observação da rotina docente e discente, por meio de mecanismos que propiciem o reconhecimento da realidade sociocultural dos estudantes, conforme afirmam Bauer e Gaskell (2015), ajuda a conseguir uma mensuração dos fatos sociais para que seja possível compreender o mundo social a que pertencem os sujeitos da pesquisa.

No caso da pesquisa acerca da escrita de estudantes, é preciso observar e compreender como os professores preparam a rotina de sala de aula para o ensino da produção escrita. É importante, também, observar e analisar como os estudantes concebem essa prática em sala de aula e como o contexto sociocultural a que pertencem influencia em suas produções.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa com observação em sala de aula e análise de produções escritas, faz-se necessário um reconhecimento prévio da

realidade a que pertencem os envolvidos - nesse caso, estudantes regularmente matriculados em turmas de sétimo do Ensino Fundamental de uma instituição pública no/do campo de Barreiras (BA).

Dessa forma, foi utilizada como elemento inicial para geração de dados a produção de um texto autobiográfico produzido pelos estudantes e pela professora, com o intuito, primeiro, de registrar a realidade social, econômica e cultural a que eles pertencem. O gênero textual autobiográfico foi escolhido porque oferta um reconhecimento da vivência com o mundo da leitura e da escrita desses participantes, subsidiando todo o restante do processo de geração de dados.

O texto autobiográfico da professora de Redação foi produzido a com a utilização do gravador de áudio do celular. Com isso, obtivemos um relato de experiências que tem por finalidade observar, além das práticas de letramento, a exemplo do processo formativo e da experiência de sala de aula, a construção sociocultural e econômica, o ambiente familiar de outros grupos aos quais ela frequentava. Vale ressaltarmos que o texto autobiográfico parte da instrumentalização da etnografia para a pesquisa sociolinguística de sala de aula.

Com isso, foram realizadas observações na sala de aula da turma de sétimo e posterior desenvolvimento de uma sequência didática. Este instrumento foi eficaz para que os estudantes reconhecessem o gênero a ser estudado. Em um primeiro momento, apresentamos exemplos de biografias de artistas consagrados na cultura popular brasileira, a exemplo de Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré, associando as obras de ambos e demonstrando aos estudantes a forte relação desses artistas com a cultura do campo e do nordeste. Para o desenvolvimento da sequência didática, oportunizamos a audição da música “A triste partida” e destacamos que a letra é pertencente a Patativa do Assaré, tendo se tornado um grande sucesso na voz de Luiz Gonzaga. Em seguida, solicitamos aos estudantes que produzissem suas próprias biografias. Propusemos ao longo da oficina reelaborações do texto no intuito de que pudessem compreender a estrutura do gênero ora trabalhado.

Os textos produzidos durante essa oficina foram essenciais para a análise de dados que nos propiciaram o desenrolar da pesquisa. Com isso, observamos as características socioculturais e econômicas que se encontram na estrutura linguística dos textos destes estudantes para que fosse possível compreendermos como eles concebem o texto escrito em suas vivências.

Vale destacar que a escola possui apenas uma turma de cada ano, sendo a turma pesquisada, portanto, a única de sétimo ano na escola. Ainda no decorrer das observações, houve registros com a utilização de notas de campo, focalizando o processo de ensino e aprendizagem e os elementos presentes no contexto da sala de aula, de caráter social, econômico e cultural e linguístico e que venham a fornecer dados que corroborem com a pesquisa.

1.5 LEITORA, PROFESSORA E PESQUISADORA: UMA BREVE MEMÓRIA

Em minha caminhada pela estrada da leitura, tenho dito que a cada dia aprendo mais, descobrindo e desbravando incansavelmente esse percurso. Durante algum tempo divaguei a respeito de como começar as trilhas do “eu leitor”, e, diante dessa novela circunscrita em meus pensamentos, descobri-me em uma nau de papel, em constante navegação pelos mares do pensamento.

Como é gostoso acalantar o corpo nos pensamentos da infância! É como se num breve momento voltássemos a uma época em que a vida era recheada dos sabores de chocolate e do algodão-doce das tardes de domingo. É nessas tardes de domingo que inicia-se meu percurso pela estrada de tijolos amarelos, não decodificando as palavras, mas as imagens. A mente de uma criança é um campo fértil para essas leituras imagéticas. Dos tijolos amarelos lembro-me bem, do homem de lata que sonhava com um coração e do Leão covarde, personagens marcantes de um passado tão saudoso. Já no jardim de infância, a leitura seguiu para encenações de minha querida professora, ou “tia”, como era chamada. Para mim, ela fazia parte das fábulas como um de seus personagens. Talvez, naquela época, ela não tivesse se atentado para o efeito que esses personagens teriam para mim e que mais tarde iriam fazer parte de uma jornada ainda maior.

Como poderiam não existir dona Benta e tia Anastácia? - pensava eu durante as inquietudes pueris sobre personagens tão adoráveis. O sítio narrado por Monteiro Lobato era um mundo fantástico e local de meus constantes refúgios imaginários, trespassados pela sabedoria, pelos conhecimentos e pelas aventuras ali contidas. Outro elemento importante da minha formação leitora eram os “causos”. Como não saborear essas pequenas histórias regionais, narrativas orais de meu saudoso vovô?! Eram lobisomens, mulher de branco, mulher que se transforma em porca,

dentre outras histórias maravilhosas, que se consubstanciavam momentos únicos, cada um com sua devida importância.

Quando cresci mais um pouco, descobri Maurício de Souza, autor de histórias em quadrinhos que eu chegava a considerar uma pessoa próxima. Suas personagens eram tão íntimas de mim, que eu os considerava como meus primos, com os quais eu passava as tardes de ócio - criativo, diga-se de passagem. Era com Mônica, Cebolinha, Cascão e Magali que eu me deleitava nas leituras dos gibis ou almanaques, como queiram chamar. “*Blincando*”, “*aplendi*” com eles que somos diferentes, mas iguais ao mesmo tempo. Entre as leituras das revistinhas, por mais incrível que pareça, descobri numa dessas tardes de domingo uma caixa de isopor com um tesouro de pirata, que não era o do capitão Gancho, mas sim de uma prima muito querida, que não havia se casado, mas guardava a sete chaves sua coleção de fotonovelas. Na ocasião, eu li todas e, neste mergulho, desenvolvi outra paixão: a pela leitura das imagens, emoções e sensações diversas que estavam impregnadas em cada cena.

Um pouco mais à frente surge a Coleção Vagalume. E quem não a conheceu?! Antes de tratar dela, porém, é pertinente rememorar outra situação, uma descoberta um tanto inusitada para meus onze anos, que se trata de uma coleção muito antiga que constava de doze obras de José de Alencar. Dentre eles, um em especial me deixou curiosa. Tratava-se de Iracema, a virgem dos lábios de mel e cabelos mais pretos que a asa da graúna e seu amor por um homem branco. Talvez a idade tenha impossibilitado, naquela época, uma leitura mais profunda; no entanto, algo mudou em mim. Comecei a reconhecer que existiam amores, desejos e impossibilidades de relacionamentos. Li também algumas coleções de banca de jornal, personagens pitorescas e sensuais - narrativas que muitas moças da época adoravam desbravar. Então, veio a Coleção Vagalume, com suas inusitadas personagens, detetives, assassinos e que me levaram, meio que indiretamente, conhecer a dama das tramas de suspense policial, Agatha Christie. A intertextualidade entre as obras da Coleção Vagalume e de Christie, já com suas inferências constantes, suscitava o imaginário adolescente do início da década de 90.

Outra fase interessante na minha formação leitora foi o Ensino Médio. Esse não me possibilitou o alcance a boas leituras, pois aos estudantes do turno noturno era privado o incentivo a esse maravilhoso deleite. O fato é que não tive muitas

histórias marcantes com as personagens da literatura; apenas me lembro de finalizar a Educação Básica com um breve momento com Rita baiana e sinhá Vitória. Lembro-me do colchão desejado por sinhá Vitória, mulher simples, mãe, esposa, retirante.

A cada momento vivenciando com Graciliano Ramos foi possível, para mim, reconhecer e aprender mais sobre o nordestino, a vida, os relacionamentos no ambiente familiar. Neste ponto, possivelmente diriam que me equivoquei em dizer que não houve o encontro com a leitura no Ensino Médio. Posso ter sido muito dura com as limitações de minha época, mas o fato é que eu gostaria de ter lido mais nesse período.

Após o término da Educação Básica, e sendo uma jovem leitora, ainda imatura, enveredei-me pela floresta encantada do conhecimento das Letras, do cientificismo, da ordem lógica do pensamento e, ao mesmo tempo, os tijolos amarelos tornaram-se a reluzir à minha frente. Os saberes universitários afloraram-se juntamente com carroça de rapadura, que trouxe consigo um caixão de defuntos, e eis que surge à minha frente Guimarães Rosa: eita, cabra arretado! Com seus recortes do cotidiano humano, fez-me perceber o quanto alargavam-se as possibilidades de leitura e o quanto os aspectos humanos em sua totalidade são dignos de serem observados.

Nobre Antônio de Pádua, nesse contexto, foi professor de Literatura Brasileira, mestre, querido e boêmio. Com ele e suas paixões literárias, os tijolos amarelos reluziram muito mais. Havia sempre uma pedra no meio do caminho, e, como num passe de mágica, as leituras alargavam o caminho e eu consegui atravessá-lo. Nesse percurso leitor também caminhava a escrita, pois lado a lado a expressão verbal se manifestava nos recontos dos textos lidos e nas reescritas também.

Com o passar do tempo, os tipos e os gêneros eram aprimorados, mas sempre com uma constante busca por meio da sede de conhecimento. Poderia continuar a relatar por horas e dias e com mais detalhes cada “sentimento sentido”, no entanto, atrevo-me a encerrar minha breve memória de leitora e aprendiz de escritora para dizer que não sou nada, nunca serei nada, não posso querer ser nada, porque tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Ainda na graduação, comecei a trilhar o campo educacional com a prática em sala de aula. Em um primeiro momento, em turmas de curso técnico de uma escola

local da cidade, desenvolvi entre os anos de 2004 e 2016 aulas de técnicas de Redação para estudantes dos cursos de Enfermagem, Segurança do trabalho, Radiologia e Análises clínicas. Ainda em 2004, trabalhei com monitorias em turmas de UPT da UNEB, que me renderam três anos de experiência em cursinho pré-vestibular.

Já em meados do ano de 2006, após aprovação em concurso público, assumi turmas de anos finais do Ensino Fundamental (naquele ano, ainda conhecidas como séries iniciais do Ensino Fundamental II). Sendo essa escola localizada a 30 quilômetros da cidade na qual eu residia, foi exatamente nesse período que comecei a ter contato com estudantes residentes em comunidades rurais, especificamente, de localidades em reforma agrária, trabalhando nesse contexto até meados do ano de 2010.

Outra experiência enriquecedora veio do período de trabalho no IFBA, entre os anos de 2010 e 2012. Por lá também foi possível conhecer a diversidade sociolinguística de estudantes e também professores, uma vez que o instituto tinha, e tem até a atualidade, estudantes de comunidades rurais e professores vindos de regiões do interior da Bahia, e também de outros Estados.

Por fim, iniciei meu percurso na Escola São João - no povoado de Riachinho, isso no início de 2010, por meio de concurso público realizado anos antes, ainda em 2004. Após essa última posse, já na cidade de Barreiras, extremo oeste da Bahia, comecei a compreender o real sentido da diversidade social e linguística. Isto se deu em decorrência da convivência direta entre estudantes da comunidade onde se situa a escola e localidades vizinhas. Assim, comecei a questionar de que maneira era realizado o letramento escolar, se este respeitava a diversidade sociolinguística dos estudantes e de que maneira essa diversidade é representada na escrita.

1.6 A PESQUISA SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

O percurso metodológico desta pesquisa foi direcionado pelo olhar sociolinguístico, uma vez que é importante observar um acontecimento inerente às ciências sociais do estudo da língua, como é o caso da variação linguística em textos escritos. Decerto, há um anseio por parte do pesquisador, diante do fato observado, de descobrir, solucionar ou compreender como ocorre e, na eminência

da descoberta, o pesquisador antepõe um problema diante do fato o que certamente exigirá uma solução ou um porquê para ele ocorrer.

No que tange ao pesquisador em sala de aula, são necessárias algumas qualidades básicas para o proceder da pesquisa, denominadas de intelectuais e sociais. A saber, temos o conhecimento do assunto a ser pesquisado, a curiosidade, a criatividade, a integridade intelectual, atitude autocorretiva, sensibilidade social, imaginação disciplinada, perseverança, paciência e confiança na experiência. E, no que se refere à pesquisa de cunho qualitativo, é necessário observar o meio em que estão inseridas as pessoas que estão envolvidas no processo de geração de dados, pois essas possuem elementos sociais e culturais intrinsecamente relacionados à sua vivência.

Além disso, o olhar do pesquisador com direcionamento à pesquisa sociolinguística educacional deve primar pela realidade observada no contexto da sala de aula. O professor estará incumbido, desde o planejamento do conteúdo, a atender-se para as necessidades de sua turma, especificamente. Bortoni-Ricardo (2008) chama atenção para estes detalhes no processo de ensinar, pois é o professor um agente pesquisador em sua sala de aula. Logo, cabe ao professor, observador como o estudante, aprender o porquê da diversidade nesse processo, pois, uma vez que há diferença na forma de recepção, também haverá nas respostas apresentadas, sejam em produções orais ou escritas.

Sendo a pesquisa no âmbito educacional, e por isso de caráter qualitativo, cabe ao observador trazer à tona a etnografia da educação como item de fundamental importância durante o processo de geração de dados. O aspecto sociocultural das pessoas envolvidas na pesquisa é imprescindível para a compreensão da realidade da qual fazem parte. No caso da pesquisa com estudantes da escola no/do campo, é preciso conhecer suas vivências anteriores à escola, da escola e dos grupos dos quais fazem parte (ERICKSON, 2004). Assim, é preciso entender como eles concebem a leitura e a escrita nas diversas áreas do saber e como associam o conhecimento de mundo aos elementos aprendidos em sala de aula.

Além de focar os estudantes, é necessária a verificação da existência ou não de uma proposta pedagógica voltada para a valorização da diversidade sociocultural encontrada no campo, uma vez que a escola, representada em sala de aula pelo professor ou pela professora, tem a responsabilidade de promover o

desenvolvimento do aprendizado com vistas à valorização da cultura local. É exatamente a professora, que também é pesquisadora, a primeira pessoa que lida dia a dia com os estudantes, preparando as aulas e verificando o aprendizado. Todas as manifestações de variação na linguagem e na cultura deles devem ser colocadas em evidência pela professora, pois existem variações que se manifestam na escrita e trazem consigo interfaces da interdisciplinaridade. Essa vem corroborar os letramentos múltiplos que fazem parte da vida escolar e social dos estudantes (BORTONI-RICARDO, 2008).

A manifestação das diferenças sociais, culturais e linguísticas - a sociolinguística dentro da sala de aula - pauta-se, também, pela observação dos aspectos de letramento. O que nos traz ao estudo do letramento como prática social a partir da vivência de sala de aula é observar como estudantes e professores inter-relacionam suas práticas de leitura e escrita, envolvendo a oralidade. Assim, buscamos identificar de que maneira o professor concebe a compreensão da palavra e suas manifestações e como os estudantes conseguem, por meio de sua escrita particular, manifestar as práticas de letramento e da sociolinguística.

Cabe, então, ao pesquisador, como agente observador e letrador, compreender os dados que se manifestarem com a produção escrita proposta em sala. Para tanto, ele deve capturar os elementos ora descritos no texto, que trazem consigo as características de sua gente, seus costumes, com a expressão de traços de oralidade na escrita e de prática sociocultural diversificada. Nesse sentido, nossa proposta é exatamente a de conhecer os envolvidos na investigação a partir de sua representação por meio do e no texto com a utilização da biografia.

1.7 CONTEXTO DA ESCOLA

A escola a que pertencem os educandos e a professora que fazem parte da pesquisa é uma escola pública, de Ensino Fundamental. Está localizada às margens da BR 242, saída para a capital do estado da Bahia, no povoado de Riachinho na cidade de Barreiras. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a comunidade de Riachinho começou a surgir aos 22 dias do mês de outubro de 1913 para abrigar as famílias de Antonio Osório, Maria Francisca, José Ribeiro, Jacinto Manoel Pereira e Hilino Rodrigues. À época, este lugar chamava-se Água Vermelha e era de propriedade do Senhor Jacinto Manoel Pereira. Com a chegada

dessas famílias e, observando ali a existência de um pequeno riacho, a comunidade passou a ser chamada de Riachinho. Assim, logo foram construídas as primeiras casas de taipa e cobertas com palhas de uma palmeira muito conhecida na região pelo nome de “catulé”.



Imagem 01- imagem da escola antes da reforma.
Fonte: www.novoeste.com

Com o incentivo dos primeiros moradores do povoado, surgiram os festejos do Bom Jesus, festa que reúne toda a comunidade e que mais tarde veio ensejar o padroeiro da comunidade. Para que isso fosse possível, houve o apoio do então Bispo Dom Ricardo e do Padre Geraldo, que construíram uma capela na localidade. A cultura religiosa é fortemente representada pela comunidade e são exatamente essas representações religiosas que fazem a união da população desse pequeno povoado.



Imagem 02- festejo do Bom Jesus do Riachinho.
Fonte: www.tvweb.barreiras.com

O prédio da escola foi construído somente mais tarde, em março de 1976, pelo prefeito da cidade na época, o Sr. Otacílio Monteiro da Franca, em um terreno cedido pelo o Senhor Agenor Ribeiro dos Santos, filho do Senhor José Ribeiro (um dos fundadores do povoado), ambos moradores da localidade. De início, funcionava com o nome de Escola Municipal Santa Madalena, com apenas duas salas de aula nos turnos matutino, vespertino e, com o antigo programa de governo, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), no turno noturno. A partir de 1983, a escola passou a se chamar Escola Municipal São João, nome sugerido pelo Sr. Gonçalo Rodrigues Nascimento, morador daquela comunidade.

Com a atual gestão municipal, a escola passou por reformas que trouxeram melhorias significativas em termos estruturais, o que propiciou condições diferenciadas de trabalho aos professores. Em relação às modificações no espaço físico, a Escola São João possui sete salas climatizadas, três banheiros, sendo um adaptado para deficientes, sala de secretaria, cozinha, depósito para merenda escolar e uma quadra poliesportiva em fase de construção.

Ainda há muito que fazer para que o processo de ensino e aprendizagem continue a ser desenvolvido seguindo a proposta de valorização do ensino no campo que valorize os povos desse lugar. Apesar de sua boa estrutura, a escola ainda não possui uma proposta no projeto político pedagógico que integre a cultura das pessoas, tanto da localidade de Riachinho, quanto dos povoados circunvizinhos, apesar de muitas das crianças e dos adolescentes que nela estudam residirem em localidades mais distantes, necessitando de transporte escolar para locomoção.



Imagem 03 – Escola São João após a reforma realizada em 2018.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

No que se refere à estrutura humana, a escola conta também com um quadro de 26 funcionários, dentre os quais 14 são professores que lecionam da Educação Infantil aos anos finais o Ensino Fundamental (PPP; 2019). Todos os professores da escola têm nível superior, seja em Pedagogia ou em licenciaturas específicas. Este dado representa um grande avanço para escola, principalmente por estar localizada no campo.

Quanto aos estudantes, eles estão matriculados de acordo com o mapa de matrícula de 2019 e são em número de 178 no total. Destes, aproximadamente 100 são oriundos de povoados vizinhos, a exemplo de Tábua de Água Vermelha, Correios, Alto da Bela Vista, Boa Vista, Fazenda Saco, Sapé e alguns moram nas proximidades do lixão da cidade, que apesar de ser conhecido como “Aterro sanitário”, ainda não apresentada as adequações próprias para tal nome. Cumpre ressaltarmos que muitos desses estudantes têm como principal refeição o lanche servido na escola.

Em relação ao material a ser analisado, este será composto de textos produzidos por estudantes matriculados do sétimo ano do Ensino Fundamental II, sendo que esses concluíram o Fundamental I por meio da modalidade multisseriada. São moradores de pequenas vilas campesinas localizadas nas proximidades do povoado e que utilizam transporte escolar cedido pela prefeitura do município para se locomoverem até a escola. Muitos desses estudantes vivem de uma agricultura de subsistência, trabalham com os pais no plantio de hortas na criação de animais de pequeno porte, a exemplo de galinhas, porcos, cabras e alguns bois e vacas leiteiras.

Ademais, pertencem a contextos diversificados social e culturalmente. Uma parte destes estudantes mora com seus pais em pequenas invasões próximas ao Lixão da cidade, localizado a 10 km do povoado de Riachinho. É importante destacar essa diversidade no que diz respeito a esta pesquisa, uma vez que, como postulado por Erickson (2004), é necessário estabelecer um estudo que compreenda como essas pessoas estão inseridas na comunidade a que pertencem e qual a influência disto no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, alguns aspectos para o tratamento desta pesquisa, a exemplo das observações de como os estudantes concebem a escrita por meio da análise das representações sociais presentes no texto, serão realizadas observando-se a realidade social, e com o desenvolvimento de uma teoria que seja coerente com os

dados (SAMPIERI, 2013). Nesse contexto, é que foi escolhida a escola Municipal São João para que fosse possível realizar um estudo acerca da realidade de cada estudante envolvido na proposta da pesquisa. Buscamos, pois, tendo em mentes estes aspectos, construir um parâmetro para o desenvolvimento das primeiras análises.

A partir da escolha do local ou dos locais a serem pesquisados, é importante que sejam observados os aspectos do ambiente em que a escola está inserida. Com isso, é possível reconhecer o “como” os eventos se desenrolam no meio em que está inserido o nicho da pesquisa. Para tal estudo é proposta uma abordagem qualitativa, como destacada por Guerra:

Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda - ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seus contextos sociais-, interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (GUERRA, 2014, p.11).

Desse modo, a escolha do local a ser estudado foi feita sem tabulação numérica. Houve preocupação com o reconhecimento do local e dos atores envolvidos, por meio de observação sem intervenção, para posteriormente iniciarmos um trabalho pautado na realização de uma oficina. Como marco inicial foi feito o levantamento do número exato de estudantes provenientes de comunidades vizinhas, que estão matriculados na escola, bem como a delimitação dos aspectos linguísticos e de letramentos a serem observados nos textos produzidos por eles, sendo escolhido o gênero autobiografia.

Os textos produzidos têm por interesse permitir a observação da diversidade linguística e dos letramentos múltiplos, ou seja, a diversidade de práticas de letramento no contexto da sociedade e o Letramento como prática social, a manifestação ou manifestações de uso do Letramento no contexto social. Com isso, partimos do pressuposto que o Letramento concebe-se por meio do reconhecimento de outras práticas de leitura e construção do significado, para compreensão de termos como alfabetização e letramento (KLEIMAN, 1996), uma vez que alfabetização é apenas uma das práticas de letramento escolar e que existem outros eventos, em contextos distintos, que ocorrem para as práticas de letramento.

1.8 PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DA PROFESSORA DE REDAÇÃO DA TURMA

Com o intuito de conhecer um pouco a história de vida da professora de Redação da turma em estudo, que engendra contribuições para a compreensão do contexto de pesquisa, escolhemos a entrevista com o uso de áudio. Para que fosse mais produtivo e confortável, optamos por uma conversa que a levasse a produzir um texto oral assemelhando-se a um relato de vida. As indagações giraram em torno de sua vida como estudante, a formação de seus pais, sua naturalidade, formação e percurso leitor, isto é, sobre dados que conferem pertinência para a pesquisa.

A professora de Redação da turma do sétimo ano, E.N.A.C., é esposa, mãe de duas filhas que já se encontram no Ensino Superior, está na carreira há 20 anos, cursou Pedagogia e é licenciada em História. Quanto ao tempo de trabalho na escola São João, ela aponta estar há dez anos com turmas de anos iniciais, lecionando as disciplinas de Língua Portuguesa, Redação e História dos anos finais. Vale ressaltar que, no que diz respeito à formação, a professora não possui a licenciatura para o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, é necessário que ratifiquemos, o quanto a formação deve ser considerada no contexto pedagógico. Uma vez que a professora esteja com uma disciplina na qual não possui formação, podem vir a surgir alguns percalços durante o planejamento das aulas ou mesmo no momento de desenvolvimento em sala de aula. Tais dificuldades podem estar relacionadas aos aspectos metodológicos para o manejo com a língua materna, a exemplo da diversidade linguística.

No que diz respeito à sua vida como leitora do mundo e da palavra, E.N.A.C. afirma que na juventude não se interessou muito pela leitura. Seus pais estudaram apenas o primeiro grau e, mesmo com pouco conhecimento acerca da palavra escrita, dominavam alguns aspectos da cultura local. O pai era funcionário público concursado da CONDEVASP e a mãe cuidava dos afazeres domésticos e dos filhos. Os dois instruíram seus filhos e os incentivaram de acordo com suas possibilidades. Moravam em uma localidade chamada “Colônia do Formoso”, então pertencente à prefeitura de Santa Maria da Vitória, oeste da Bahia.

Durante a infância, E.N. A.C. passava o tempo de descanso brincando com as amigas. Eram brincadeiras diversas que compunham a realidade da época, a exemplo das brincadeiras de “casinha” e de “escolinha”. Dentre essas atividades, ela gostava mais de estar exercendo o papel de professora durante a brincadeira de

“escolinha”. Conforme narra, eram tempos tranquilos e durante a infância pode deliciar-se de múltiplas atividades que contribuíram para seu crescimento pessoal e profissional.

Já na juventude e, posteriormente na idade adulta, ela foi instigada a desenvolver o gosto pela leitura com o incentivo do esposo, que por muitas vezes comprava livros de interesses diversos para incentivá-la a gostar de ler. Ele sempre trazia livros de banca de revista com assuntos de conhecimentos atuais e jornais. As filhas de E.N.A.C. cresceram observando o incentivo do pai em relação à leitura e sempre tiveram prazer em deleitar-se no mundo dos textos escritos.

E.N.A.C. cursou Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia e foi aprovada em dois concursos públicos municipais, em prefeituras distintas. Vale salientarmos que ela está há dez anos na Escola Municipal São João e tem contribuindo para a mudança da forma como muitos imaginavam ser o ensino em comunidades rurais.

Além do mais, E.N.A.C. é uma das professoras que vê em seus estudantes as pessoas que realmente são, conforme ela mesma pontua. Essas crianças são filhos, irmãos e netos de outros tantos que convivem com uma realidade que os forçam a reinventar seu próprio espaço, pois sofrem com o preconceito e a discriminação social e linguística, lembra a professora entrevistada. Nesse sentido, E.N.A.C. acredita que toda e qualquer diversidade social e linguística deve ser respeitada e valorizada, uma vez que nossos estudantes circulam em espaços que também podem favorecer o desenvolvimento do conhecimento de seus estudantes.

1.9 PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO DOS ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO

Um dos maiores desafios para o professor na contemporaneidade é entender a maneira como crianças e jovens aprendem. Por isso, é necessário que saibamos quem são nossos estudantes e que façamos de nossa sala de aula um local de constante pesquisa (BORTONI-RICARDO, 2008). Para que isso seja possível, o professor deve ser um pesquisador dentro de sua sala de aula. Dessa forma, ao observar quem é esse estudante e a qual a realidade ele pertence - além daquela dentro da sala de aula - acaba por compreender melhor o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem e, assim, direcionar esforços e estratégias na busca de uma efetiva construção do conhecimento. Portanto, foi necessário também

para esta pesquisa que conhecêssemos um pouco acerca da vida dos estudantes envolvidos.

Para que fosse possível conhecer um pouco sobre a vida desses atores, mais propriamente sobre os aspectos que permeiam a cultura e o modo de vida deles, utilizamo-nos do mesmo instrumento que nos serviu de aporte para a análise: o texto autobiográfico. A partir desse gênero textual específico, em que o autor narra a própria vida, foi possível obter um breve, mas essencial, traçado acerca da cultura na qual estão inseridos, com destaque para os aspectos da diversidade social, econômica e cultural.

Assim, primeiramente selecionamos o material e dividimos os estudantes em três grupos distintos. Em um primeiro ficaram aqueles que residem no mesmo povoado em que a escola se localiza, ou seja, em Riachinho. Em um segundo grupo ficaram aqueles que moram no aterro sanitário, mais conhecido por “Lixão”, por não apresentar os requisitos básicos de um aterro sanitário. No terceiro grupo restaram aqueles que residem em pequenos povoados vizinhos, a exemplo de Tábua de Água Vermelha, Saco e Sapé. Com isso, foi possível o reconhecimento das diferenças que permeiam o conhecimento dos participantes da pesquisa.

Para a configuração dos grupos optamos pela divisão por localidades para entendermos melhor os perfis dos estudantes. Os que representam a comunidade de Riachinho são sete, residindo nas proximidades da escola e são meninos e meninas que participam ativamente de pequenas atividades dentro de sua comunidade, seja em grupos religiosos, pequenos trabalhos realizados com os pais ou mesmo brincadeiras e início de namoro. Os meninos, principalmente, ajudam os pais em atividades no campo, a exemplo de um deles, que mora em uma pequena propriedade na qual os pais possuem um plantio de árvores frutíferas - um pequeno pomar de onde tiram parte do sustento a família.

Esse estudante, a quem chamaremos de D.P., está matriculado na escola desde a Educação Infantil e é um dos estudantes que apresenta dificuldades de aprendizagem, estando já fora da idade para o ano, por ser repetente. No entanto, neste ano (2019), apresenta um notável conhecimento sobre plantação e trabalho com os animais. D.P. é bastante participativo nos eventos da comunidade, principalmente em eventos religiosos, e com isso conhece praticamente todos os moradores da comunidade.

Os demais estudantes desse primeiro grupo são envolvidos em diversas práticas da localidade, a exemplo do plantio de hortas e do cuidado com o gado. Outro estudante que se destaca na comunidade é E.N. Ele é o mais velho de dois irmãos, com uma educação pautada no seio familiar, e é um estudante que mantém um bom convívio no ambiente escolar, desenvolvendo bem as atividades que são propostas pelos professores e se envolvendo nas práticas externas à sala de aula. Uma dessas práticas é o cultivo da horta na escola, um dos projetos desenvolvidos pela gestão e pelos professores.

No segundo grupo, observamos características semelhantes quanto ao trabalho com a terra e com o gado. No entanto, seus componentes diferem do primeiro grupo por fazerem parte de comunidades mais afastadas da cidade, consideradas, assim, com inserção maior no âmbito rural. Os estudantes desse grupo têm uma relação mais direta com os hábitos e costumes das comunidades em que residem, até mesmo na questão religiosa. Participam de projetos na escola e na comunidade que primam pelo cuidado com a terra e a preservação do solo. Dessa maneira, conhecem a utilidade de plantas medicinais e conseguem identificar períodos apropriados para o cultivo do solo, por exemplo.

Diante disso, esse grupo de estudantes, moradores das comunidades de Sapé, Água Vermelha, Saco, Boa Vista e Alto da Bela Vista estão mais próximos do que podemos chamar de espaço rural, pelo que observamos. Aprenderam com seus pais a reconhecer o período de chuvas, a arar a terra, a preparar o solo, a cuidar de animais de pequeno e grande porte, com destaque para ovinos, bovinos, suínos e caprinos. Com esse conhecimento, são estudantes que contribuem diretamente na seleção de mudas e plantio da horta, conforme imagens de arquivo pessoal selecionadas abaixo.



Imagem 04 – horta da Escola São João.
Fonte: arquivo pessoal da autora.



imagem 05 - estudantes participando do Projeto Horta na Escola.
Fonte: arquivo pessoal da autora.



Imagem 06 – estudantes na colheita da horta.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Já o terceiro grupo de estudantes pertence a um pequeno grupo de moradores à beira da BR 242, que liga o município de Barreiras à capital baiana, a cidade de Salvador. Essa localidade é chamada popularmente de “Lixão”, por localizar-se nas proximidades do que deveria ser o aterro sanitário do município. São adolescente que convivem com a dura realidade de recolher o que encontram nas sobras de seus semelhantes, aos quais é negado o mínimo de salubridade e

legada à exposição e possível contaminação por rejeitos, dejetos, objetos cortantes e animais já em decomposição.

Além disso, essas crianças são marginalizadas pelas demais comunidades, pois não dispõem do mínimo de condições para a própria higiene pessoal. Muitos são filhos de pais sem instrução escolar, sem propriedade e trabalho rural ou urbano, e que vivem dos restos que recolhem no lixo. Tal situação poderia assemelhar-se aos problemas que afetam grande parte da população brasileira: a situação de extrema pobreza à qual o Brasil vive historicamente e que, nos últimos anos, tem novamente se acentuado, em que os mais pobres são obrigados a abandonar seus lares em busca de alimento, e acabam por encontrar nos lixões a única maneira de se manterem vivos.

Conforme o exposto, são estudantes que fazem parte de realidades distintas, apesar de frequentarem a mesma escola. Os conhecimentos que perpassam suas vivências e dos seus familiares também se distinguem em vários aspectos dos demais grupos, por estarem inseridos em uma esfera marginalizada.

1.10 ETNOGRAFIA DA EDUCAÇÃO

Um estudo de caráter etnográfico pressupõe o reconhecimento dos aspectos culturais da sociedade a que as pessoas envolvidas na pesquisa pertencem. Dessa forma, compreender o comportamento do outro, a forma como vive, como se relaciona com a sociedade por meio de suas práticas sociais, conforme Erickson (2004), é importante para observar o contexto das diversas práticas sociais. Com isso, a etnografia da educação propõe um olhar acerca de como o estudante aprende de acordo com suas vivências e aspectos sociais, econômicos e culturais.

Em alinhamento às proposições de Erickson (2004), Bortoni-Ricardo (2004) direciona o estudo da Sociolinguística Educacional como um elemento basilar para a compreensão do como o estudante aprende, sendo possível conhecê-lo a partir de um olhar pesquisador cotidiano no espaço da sala de aula. O professor, no papel de agente letrador, é responsável pela observação diária de seus estudantes. É ele quem irá registrar todos os aspectos que influenciam na prática pedagógica, tendo, por meio da convivência diária, a oportunidade de agir efetivamente sobre tal contexto.

Com a proposta de uma pedagogia que observe com maior sensibilidade a diversidade social e cultural, a etnografia da educação é salutar para que o professor possa gerar dados que o possibilitem conhecer novos métodos e técnicas para aprimorar a prática docente.

Ainda sobre o método etnográfico, Souza (2006, p. 153) argumenta esse que “possibilita-nos observar, analisar e interpretar um determinado contexto, vivenciando a realidade do outro”. Com isso, percebemos com maior sensibilidade as diferenças que estão impressas na cultura de um grupo investigado.

Atrelados à etnografia de sala de aula, propomos, neste estudo a produção de uma autobiografia, pois acreditamos que é importante que o investigador possa conhecer a história das pessoas investigadas pelas perspectivas delas em seus textos, orais ou escritos.

Para que possamos compreender todos esses aspectos envolvidos, é preciso estabelecermos a relação entre o método utilizado para a pesquisa, neste caso, a etnografia de sala de aula, os aspectos sociais, econômicos e culturais em que estão inseridos o pesquisador, e a autobiografia das pessoas envolvidas na pesquisa, que aqui são os estudantes e a professora. Para que seja formalizado um estudo etnográfico, os textos produzidos serão autobiográficos, favorecendo uma melhor observação acerca da vivência das pessoas investigadas.

Dessa forma, reafirmamos a proposta do embasamento metodológico alicerçado nas premissas da sociolinguística educacional e da etnografia de sala de aula. Entendemos que, a partir dessa perspectiva poderemos melhor observar os aspectos sociais e linguísticos presentes nos textos de estudantes da Educação Básica da referida escola do campo.

O próximo capítulo versará acerca das trilhas teóricas que embasaram esta pesquisa. Veremos de forma sucinta alguns conceitos que versam acerca da Sociolinguística Educacional, dos letramentos múltiplos e da proposta de ensino no/do campo.

2 TRILHAS TEÓRICAS

Este capítulo discorre acerca das abordagens teóricas utilizadas nesta pesquisa. Aqui compreenderemos melhor os principais pressupostos sociolinguísticos desde Labov (2015) às teorias de Bortoni-Ricardo (2004), ao abordarem a sociolinguística educacional e a etnografia de sala de aula. Será possível observar ainda nesta parte da pesquisa como ocorre a diversidade linguística na escrita, construindo um parâmetro para compreensão dos estudantes das anos finais do Ensino Fundamental sobre a mesma.

Em seguida trataremos das abordagens do Letramento como prática social, com destaque para a abordagem de Street (2014), e de Rojo (2013) sobre os Letramentos múltiplos. Ainda, explanaremos sobre a questão dos Letramentos múltiplos na escola do campo, sob a perspectiva de como os estudantes aprendem dentro e fora do espaço escolar e como representam essa diversidade na produção escrita.

2.1 PRESSUPOSTOS SOCIOLINGUÍSTICOS

O ser humano nasce com uma aptidão especial, inerente à espécie, de se comunicar por intermédio da linguagem. Tomando como referência essa afirmação, a questão da linguagem precisa ser compreendida como uma capacidade singular que, desde que não haja qualquer barreira fisiológica, vai ser desenvolvida.

Ademais, Bakhtin (1999), aponta que a verdadeira substância da língua não é composta por um sistema abstrato das formas linguísticas, nem pela enunciação de maneira isolada, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizado nos diversos contextos sociocomunicativos. A interação oral institui, assim, a realidade essencial da língua.

Nesse sentido, Farraco e Tezza defendem que:

[...] nenhuma língua é uma realidade unitária e homogênea. [...] uma língua é constituída por um conjunto de variedades. Em outras palavras, não existe língua para além ou acima do conjunto de suas variedades constitutivas, nem existe língua de um lado e variedades de outro [...] empiricamente a língua é o próprio conjunto de variedades. Trata-se, portanto, de uma realidade intrinsecamente heterogênea (FARACO e TEZZA, 2005, p. 33).

Ao abordamos a linguagem oral como forma de articular sentidos, observamos que se trata de uma língua que dispõe de recursos múltiplos e diversamente contextualizados, enquanto a língua escrita é uma reprodução de palavras por intermédio de letras ou sinais nos quais exige mais elaboração.

Segundo Marcos Bagno,

Tudo o que acontece numa língua viva, falada por seres humanos, tem uma razão de ser. E essa razão de ser não tem nada a ver com a preguiça, o descaso, a corrupção moral, a falta de inteligência, a mistura de raças, e outras alegações preconceituosas que vêm sendo repetidas desde antes de Cristo (BAGNO, 2009 p.44).

Nessa perspectiva, as diferenças linguísticas não devem ser vistas como problemas educacionais, mas carecem de ser estudadas. Portanto, não seria aceitável uma atitude preconceituosa frente ao desvio de normas do português, antes que se busque esclarecer as causas do fenômeno que procede na variação.

Bortoni-Ricardo (2004) defende que o procedimento de sociabilização se inicia na família, posteriormente se estende para com os amigos e, por fim, ocorre no ambiente escolar. Esses espaços são chamados de domínios sociais, e configuram os ambientes físicos onde os cidadãos convivem, assumindo determinados papéis sociais, que são estabelecidos no processo de convivência humana.

No entendimento de Labov (2015), a língua não detém um sistema lógico e coerente, mas se estabelece em um sistema caracterizado por alterações, por variantes linguísticas interligadas com o meio social. Sendo a língua, neste sentido, um fato social, a melhor forma de estudá-la é reconhecê-la como um sistema heterogêneo.

No entanto, na prática não é bem assim. Como explica Bortoni-Ricardo, “o grau de monitoração que um falante pode conferir a sua fala vai depender dos recursos comunicativos que ele já adquiriu, no contato com a língua escrita e com eventos monitorados de linguagem oral” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 29).

No que tange à sala de aula, distinguir o funcionamento da língua de forma prática e suas complexidades se faz necessário para manter de forma autônoma os sistemas linguísticos que levam o estudante a experimentar o conhecimento adquirido em confronto com o já existente.

Dessa forma:

É preciso conscientizar o estudante quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino/aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. Às vezes será preferível adiar uma intervenção para que uma ideia não se fragmente, ou um raciocínio não se interrompa. Mais importante ainda é observar o devido respeito às características culturais e psicológicas do estudante. A escolher entre a não-intervenção sistemática e a intervenção desrespeitosa, ficamos, é claro, com a primeira alternativa. O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 42).

Portanto, a escola não pode ignorar as discrepâncias sociolinguísticas, pois é por meio dela que os estudantes adquirem a consciência de que existem duas ou mais formas de se expressarem. É preciso deixar claro, então, que as maneiras que são alternativas às práticas formais servem a objetivos distintos e também são recebidas de forma distintas na sociedade.

Outro fator importante é que a concepção de erro que o estudante apreende deve ser a primeira inquietação do professor ao começar uma aula sobre variação linguística. Trata-se de compreender a língua e suas disparidades de maneira heterogênea sem definir juízo de valor, levando o estudante a adquirir os conhecimentos formais na sala de aula, mas paralelamente conservar o costume cultural desse estudante, tornando-o seguro da sua aptidão enquanto falante.

2.2 A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Quanto à sociolinguística educacional, temos que nos atentar para o fato de que a escola é o primeiro espaço onde os estudantes têm contato com a língua fora do ambiente familiar. Nesse sentido, é importante considerar que no ambiente da sala de aula a variedade linguística do estudante tende a se misturar com a norma padrão.

Segundo Bortoni-Ricardo:

Os estudantes que chegam à escola falando “nós chegemu”, “abrido” e “ele drome”, por exemplo, têm que ser respeitados e ver valorizadas as suas peculiaridades linguístico– culturais, mas têm o direito inalienável de aprender as variantes de prestígio dessas expressões (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15).

Neste sentido, a variação pode ser compreendida como algo natural que ocorre em uma comunidade linguística. Logo, ela “[...] é vista como uma ferramenta cuja forma se adapta às funções que exerce e, desse modo, ela pode ser explicada somente com base nessas funções, que são, em última análise, comunicativas” (PEZATTI, 2005, p. 168). Assim, não existe apenas um jeito “certo” de se falar; o que existem são formas adequadas para cada situação comunicativa. Portanto, a chamada Norma Padrão, ensinada na sala de aula, se resume às normas gramaticais consideradas mais prestigiadas.

No Brasil, conforme podemos perceber, existem alguns mitos em relação à língua portuguesa, dentre eles a ideia de que o bom português é aquele que se fala em algumas regiões do país. No entanto, sabemos que nosso país é conhecido mundialmente pela pluralidade linguística, dadas as suas dimensões continentais, que levam a uma significativa pluralidade linguístico-regional e de fronteira. Assim, “os papéis sociais que os falantes assumem em função do gênero”, do seu *status* “e de suas redes sociais, têm influência em seus hábitos lingüísticos” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 65). Nesse ínterim, a variedade linguística não pode ser utilizada como mecanismo de exclusão ou juízo de valor.

É comum as pessoas atribuírem à escola o papel de ensinar o modo “correto” de usar a língua. Ora, ocorre que, quando um estudante entra na escola, ele já tem uma competência linguística desenvolvida no convívio familiar. Nesse sentido, o papel da escola seria o de aprimoramento dos conhecimentos que crianças e adolescentes já possuíam para que sejam mais habilidosos nas diversas situações comunicativas em que se encontrarem.

As pessoas vão adquirindo recursos comunicativos à medida que vão ampliando suas experiências na comunidade onde vivem e passam a assumir diferentes papéis sociais. Mas a escola tem uma função muito importante no processo de aquisição desses recursos. [...] *É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos estudantes, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas lingüística* (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74, grifo do autor).

Neste sentido, um dos principais desafios para o professor de Língua Portuguesa é tornar o ensino mais aberto às variedades linguísticas, tomando consciência de que não se trata de substituir a linguagem do estudante pela variedade padrão da língua, mas de fazer com que o estudante seja competente em

reconhecer os diversos usos da língua, até mesmo no caso da norma culta.

Como defende Bortoni-Ricardo (2004, p. 72), “não se pode confundir, pois, o conceito de sentenças bem formadas, que provém da noção de competência, com a noção de ‘erro’ que as gramáticas normativas defendem”. Logo, compreender a variação, acabar com o conceito de erro e, sobretudo, com o preconceito linguístico pode proporcionar aos estudantes um maior interesse pelo estudo na língua.

Vejamos o que Bagno diz a esse respeito:

Ora, a verdade é que no Brasil, embora a língua falada pela grande maioria da população seja o português, esse português apresenta um alto grau de diversidade e de variabilidade, não só por causa da grande extensão territorial do país – que gera as diferenças regionais, bastante conhecidas e também vítimas, algumas delas, de muito preconceito –, mas principalmente por causa da trágica injustiça social que faz do Brasil o segundo país com a pior distribuição de renda em todo mundo. São essas graves diferenças de status social que explicam a existência, em nosso país, de um verdadeiro abismo linguístico entre os falantes das variedades não-padrão do português brasileiro – que são a maioria de nossa população – e os falantes da (suposta) variedade culta, em geral mal definida, que é a língua ensinada na escola (BAGNO, 2003, p.16).

Dito isso, o professor deve partir da premissa de que todo estudante, quando chega à escola, já sabe se comunicar oralmente. Portanto, a ele cabe o ensino de normas gramaticais e linguísticas. Para isso, ele utilizará a gramática normativa, mas não irá desconsiderar que existem outros modos, isto é, variações.

Quando o professor considera unicamente a variedade padrão e desconsidera as diferenças culturais em que o estudante está inserido, ele agrava as dificuldades de aprendizagem e contribui para o fracasso escolar, pois traz para sala de aula uma língua “abstrata”, com a qual o estudante não está familiarizado. Nesse sentido, o professor representa um fator determinante no processo de aprendizagem da língua.

Ocorre que, em muitos casos, o professor faz uma interferência de forma preconceituosa diante das variantes linguísticas presentes no ambiente escolar, causando desconforto, constrangimento e ignorância. Dessa forma, é importante que o professor estimule um desenvolvimento de competências linguísticas diversas sem desmerecer a variedade utilizada pelo estudante em seu meio social.

Dentro da escola convivem diversos grupos que se subdividem em pequenos outros grupos em espaços menores, que são as salas de aula. Sejam em turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio ou Superior, essa diversidade está claramente evidenciada ao observarmos os falares desses estudantes. Nossa pesquisa, apesar de pautar-se nos anos finais do Ensino Fundamental, é instigadora para o conhecimento da diversidade também em outros espaços da escola brasileira.

Em princípio há de se destacar que temos em nosso país uma divisão bem clara em dois blocos, o chamado Brasil urbano e o Brasil rural (BORTONI-RICARDO), no qual percebemos de maneira evidente a diversidade linguística que coexiste, o que nos remete à variação no uso da língua materna. Convivemos com grupos étnicos distintos e fazemos parte de comunidades também distintas. Esses grupos e essas comunidades se agrupam e convivem numa vasta cadeia de ramificações linguísticas.

Além do mais, nosso país encontra-se subdividido em macro e micro regiões. No plano macro, temos o sul, o sudeste, o centro-oeste, o norte e o nordeste e no micro, essas regiões também estão subdivididas em espaços menores, mas com grande diversidade na variação de nossa língua. Com isso, temos grupos e subgrupos que se encontram em redes sociais diversas. Uma dessas redes configura-se no espaço escolar: a sala de aula.

A escola é o espaço onde a diversidade de cultura e da própria língua convive e se harmoniza, ou deveria se harmonizar. Cabe ao professor, com um olhar direcionado à pesquisa de sala de aula, observar como essa diversidade ocorre e como o trabalho em sala de aula deve ser desenvolvido, respeitando, assim, a variação linguística ao mesmo tempo em que não deve privar o estudante de aprender o conhecimento gramatical que circunda as demais esferas sociais.

Ainda, no contexto da sala de aula, apresentam-se vertentes distintas para o ensino. Nesse caso, nos anos finais do Ensino Fundamental, as áreas de conhecimento apresentam-se divididas por disciplinas, cada uma com sua especificidade. Com essa associação de conhecimento, temos a interdisciplinaridade como elemento a ser observado dentro do espaço de sala de aula. Há de se observar, também, que os aspectos sociolinguísticos estão presentes nas diversas áreas.

Diante desse cenário, a escola no/do campo é um campo vasto de apreensão de conhecimento no que diz respeito à diversidade linguística e, nesse âmbito, os professores de disciplina de Língua materna e das demais áreas do conhecimento devem observar e planejar suas aulas considerando essa diversidade.

2.3 NA TRILHA DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

O direito à educação foi negado aos povos do campo pelo Estado brasileiro por muito tempo. Face essa histórica exclusão, o campo detém altos índices de analfabetismo e baixa escolarização. Dito isso, é imperioso mencionar que tal cenário perdurou por um longo período porque o governo e a oligarquia agrária não tinham interesse em escolarizar os sujeitos do campo, já que esta parcela da população é formada majoritariamente por escravos, mestiços ou imigrantes que vieram trabalhar e desenvolver a agricultura e, assim sendo, não detinham poder aquisitivo, não podendo gerar retorno financeiro.

Essa realidade não mudou até a década de 1940, quando então os governantes são pressionados pelos bancos internacionais a diminuir as taxas de analfabetismo na zona urbana e rural para obter empréstimos junto a países desenvolvidos. Em decorrência disso, no ano de 1946, a escolarização rural foi forte pauta de discussão governamental. Mesmo assim, somente nas décadas posteriores é que os Ministérios da Agricultura, da Educação e da Saúde criaram projetos para o desenvolvimento humano no meio rural.

No entanto, conforme Calazans:

A "educação rural" sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). O progresso na nossa agricultura depende, em grande parte, da educação do homem do campo (...). Uma obra de educação rural não pode, portanto, ficar 'adstrita' ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura (...) (CALAZANS, 1993, p. 2).

Assim, os primeiros passos em direção à educação no/do campo foram muito controversos, pois objetivo era fazer dos sujeitos do campo típicos "fazendeiros americanos". O ideário apresentado não foi alcançado, pois partia-se de uma realidade totalmente desvinculada ao campo brasileiro e que tinha como foco

somente a preparação de mão-de-obra qualificada para a agricultura mecanizada. Assim, esses programas não obtiveram êxito porque a atividade agrícola no Brasil era rudimentar, portanto, desprovida de máquinas, como ocorria nos países americanos.

Buscando ainda formar mão-de-obra qualificada para atuar no campo e assim aumentar o desenvolvimento do país, foi formulado e implementado, em 1945, o projeto de "aldeia rural", e visava atender às especificidades culturais, administrativas e industriais da área ocupada pelo conjunto de aldeias. Atrelados a ele, surgem, anos depois, os movimentos de educação popular e a Campanha de Educação de Adultos.

Decorrente dos projetos anteriores nasceu também a experiência das Missões Rurais de educação, que visavam habilitar as pessoas a assinarem seu próprio nome, se tornando então alfabetizadas e passando a gozar do direito de voto. Ademais, almejava-se treinar as pessoas para operar as máquinas, não tendo esse projeto de educação, portanto, o intuito de auxiliar os indivíduos a superarem sua condição de oprimidos, conforme aponta Paulo Freire (1970). Portanto, essas iniciativas não visavam a emancipação humana, mas serviam apenas aos interesses do capital, por somente formarem trabalhadores para o meio rural.

Ainda perseguindo o desejo de tornar o Brasil um país desenvolvido, surge no início da década de 60 o "Plano Nacional de Alfabetização", coordenado por Paulo Freire, e tendo como apoio filosófico-ideológico os valores e o universo sóciolinguístico-cultural das classes populares. Essa proposta visou romper a dicotomia entre o contexto social, político, econômico e cultural dos estudantes e Propunha a aproximação desses elementos supracitados usando os "temas geradores", extraídos da realidade na qual os sujeitos estavam inseridos (FREIRE, 1970). Nesse sentido, suscitava a problematização da condição de opressão vivenciada pelas pessoas e criticava a educação bancária - aquela que preconizava que os docentes eram os detentores dos conhecimentos e os estudantes eram tábulas rasas, cabendo ao primeiro encher os segundos com os saberes e estes, de forma passiva, somente receber os conteúdos sem refletir sobre eles.

A proposta educacional freiriana pretendia formar o ser humano crítico que lutasse para romper com as exclusões sociais. No entendimento de Freire (2003, p.20): "[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos,

[...]”. Essas proposições idealizadas pelo teórico supracitado foram interrompidas com o Golpe Militar em 1964, que desconstruiu os poucos avanços alcançados pelo campo educacional.

Iniciou-se, então, um período de retrocesso e os índices de analfabetismo voltaram a se elevar. Para combater esse avanço, várias campanhas de alfabetização foram implementadas, como: a Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), centrado no método tradicional de ensino, produzindo “analfabetos funcionais”, já que seus egressos eram, majoritariamente, incapazes de entender o que liam e escreviam.

Estabelecendo parceria com o Ministério da Educação, o governo criou, posteriormente, o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para solucionar o problema do analfabetismo no meio rural, sendo eles o PRONASCECe o EDURURAL, que, segundo Leite:

Esse projeto tentou viabilizar novos conceitos sobre educação no meio rural, produzindo veemente crítica aos currículos urbanos introduzido na zona rural e, a partir daí, criar "autonomia" pedagógica de modo a valorizar o trabalho de professores e alunos, enfatizando a realidade campestre (LEITE, 1999, p. 51).

Esses programas propunham a vinculação entre educação e o contexto sócio histórico, posto que ainda não se tinha uma **educação do campo**, mas sim **educação no campo**. Nesse conteúdo, se consideravam as matrizes socioculturais dos educandos. Por muito tempo este cenário continuou sem mudanças significativas até que nos anos 80 ocorreu os primeiros movimentos populares que reivindicam que a educação passasse a ser para todos, independente do espaço geográfico onde se vivia.

Concomitante a essa mobilização, ocorreu o fim da ditadura militar, extinguindo-se o MOBRAL, que foi substituído pela Fundação EDUCAR, logo substituída também pelo Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, que por não ter tido êxito foi extinto.

Nesse interim fora promulgada a Constituição de 1988, que determina em seu artigo 205, “a educação direito de todos e dever do Estado e da família”. Isto garantia, perante a letra da lei, que os povos do campo tivessem escolarização. Já em 1989 foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização, que começou a idealizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, documento significativo para a

afirmação da Educação no/do Campo, pois propõe, em seu artigo 28, a adequação da escola aos sujeitos e à vida do campo.

Cumpramos salientarmos que tais conquistas não foram obtidas sem luta e resistência dos camponeses e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, que buscaram romper com a representação social negativa, pois de acordo com Arroyo (2004) o homem do campo é detentor de um conhecimento que vai além da premissa negativa de que não lhes seriam necessárias muitas letras, somente instrução elementar, ou seja, saber ler e contar como sendo suficientes para um viver digno. Para superar isso, a LDB 9394/96, em seus artigos 26 e 28, determinam:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB 9394, 1996, p.25).

As adaptações estabelecidas nos artigos da LDB lançam as primeiras sementes para a criação da categoria da Educação do Campo como uma educação específica, que deve estar vinculada às matrizes socioculturais dos estudantes do meio rural. Mesmo assim, ainda se faz necessário tecer a crítica, pois os sujeitos do campo ainda tinham um longo caminho a percorrer para construção de um projeto educativo pensado com e para eles, e ainda precisava lutar por outros direitos negados, como acesso a serviços públicos básicos, como saúde, saneamento, estradas entre outros de igual relevância para que haver qualidade de vida no local onde residem.

Diante disso, segundo Vendramini (2007, p.127), “os movimentos sociais levantam a bandeira da reforma agrária, propõem a redistribuição de terras e de riquezas, ocupam áreas consideradas improdutivas, exigem trabalho e escola para seus filhos”. Para reafirmar o direito à educação foram realizadas diversas conferências sobre o tema no país. A primeira delas ocorreu em 1998, e foi denominada “Por uma Educação Básica do Campo”, fruto de parcerias do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra - MST, com diversas instituições. Conforme Vendramini:

Essa primeira Conferência inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo (VENDRAMINI, 2007, p. 03).

A educação intitulada de rural passa então a ser Educação do Campo e esse segmento educacional passa a se constituir o centro de debates e formulação de políticas públicas. Na visão de Arroyo (2004), é preciso superar a visão pejorativa de “escolinhas cai não cai”, para que passem a ser vistas como espaços que formam os estudantes, dando a esses saberes científicos e formação humana para lutarem para transformação da sociedade, de modo a diminuir as disparidades sociais.

No bojo dos avanços conquistados pelos estudantes do campo, surgem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse documento aborda aspectos acerca da identidade dos povos do campo, da organização escolar, do currículo, da formação de professores, entre outros aspectos relevantes. As Diretrizes Operacionais determinam no artigo 2º parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, 2001, p.22).

Expõe-se, pois, a necessidade de vínculo entre o projeto educativo da escola com as matrizes histórico-culturais dos educandos do campo, formada por uma diversidade de sujeitos que tem, também, múltiplos letramentos. Dito de outro modo, a escola no/do campo deve incorporar os conteúdos específicos ligados à vida destes sujeitos, fazendo com que eles se sintam pertencentes ao ambiente educativo, pois conseguem ver vínculos entre seu contexto e os saberes tratados na escola.

Nessa seara, é importante mencionar que, segundo Caldart,

[...] o nome ou expressão educação do campo já identifica também uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de

educação desenvolvidas no campo e ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir como um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2004, p. 22).

Contrariando as visões depreciativas, os povos do campo mostraram que são capazes de construir sua educação necessitando apenas de suporte para, juntos formularem um currículo que traga em seu bojo conteúdos sobre a vida, ou seja, que contemple as matrizes socioculturais para o espaço educativo, rompendo assim com a separação entre escola e comunidade.

Nessa lógica é necessário mencionar que a Educação do Campo é formada, segundo Molina (2012), pela tríade Campo, Políticas Públicas e Educação - três elementos que são essenciais para a existência da Educação do Campo. O campo é o espaço de vida, de produção agrícola de cultura, e sem sua materialidade não há como existir sujeitos morando nesse perímetro. As políticas públicas são primordiais para a permanência do homem no meio rural, pois este precisa ter acesso à saúde, ao saneamento, a estradas e a créditos agrícolas que garantam sua produção e educação. A educação é um elemento primordial, assim como as outras políticas são um direito. Nesta lógica, as crianças, homens e mulheres do campo devem ter acesso à escola no local onde residem e bem como acesso a um projeto educacional vinculado às suas matrizes histórico-culturais.

Por seu potencial formativo na conquista de direitos, a Educação do Campo é contra-hegemônica. Deste modo, de acordo com Molina:

[...] é imprescindível a permanência do campo no centro dos processos formativos desses sujeitos e na elaboração de políticas públicas de Educação do Campo, com todas as tensões, contradições e disputas de projeto que isso significa. É também imprescindível garantir a sua materialidade de origem, pois, ao perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram, ela deixará de ser Educação do Campo. Ou seja, para continuar sendo contra-hegemônica, a Educação do Campo precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo (MOLINA, 2012, p. 591).

É preciso lutar pela posse desse espaço de vida, trabalho, pela sua cultura e para que a Educação do Campo continue vinculada às matrizes formativas que lhe

deram origem, ou seja, à luta por outro projeto de campo e pela formação de indivíduos humanos e críticos. Para Caldart, é preciso que:

[...] “a escola seja mais que uma escola”, no sentido de assumir-se como parte de uma totalidade formadora mais ampla, a vida, a luta por ela não cabe dentro de uma escola (mesmo que derrubadas suas paredes, suas cercas) e as lutas pedagógicas não substituem as lutas sociais e políticas mais amplas. Ainda que na pedagogia a vida não seja definida somente com palavras (CALDART, 2010, p. 83).

Desse modo, a escola poderá “contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-hegemônica” (MOLINA E SÁ, 2012, p.327). Ela, então, permitirá a emancipação dos sujeitos e formando-os para a luta social, possibilitando a eles realizar transformações sociais.

2.3.1 O ESPAÇO DA SALA DE AULA EM ESCOLAS NO/DO CAMPO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA

O ensino de língua materna deve considerar os aspectos socioculturais e a diversidade linguística dos estudantes (BORTONI-RICARDO, 2004). Em um primeiro momento, porque eles possuem uma realidade externa com vivências e conhecimentos de mundo. Em conseqüente, porque o ensino de língua materna pressupõe o aprendizado da língua nativa do estudante, o que necessariamente nos remete à ideia de que esse sujeito já conhece essa língua e necessita, tão somente, conhecer a diversidade como ela se representa e apresenta em seu contexto social.

Para que possamos reforçar a importância do respeito à diversidade sociocultural do estudante, podemos mencionar Bourdier (1979) que lança uma importante reflexão em torno de como a verdadeira educação deve ser pautada. Esse sociólogo nos sugere que

A verdadeira educação deve ser aquela que se coloca numa posição de responsabilidade e liberdade, distanciando-se do controle social, assim como no processo educativo, em que suas normas são definidas de acordo com o tempo, a maneira de pensar, a cultura e a realidade de cada contexto social, podendo concluir que a educação ideal é aquela capaz de perceber as diferenças, respeitá-las promovendo a interação (BOURDIER, 1979, p. 79)

Referente a isso, é muito comum no dia a dia das escolas do/no campo a diversidade linguística, seja pela idade, sexo, nível de escolaridade, seja por fatores socioculturais ou socioeconômicos. Sendo assim, a posição do professor em sala de aula é de extrema importância, pois esse deve considerar que o estudante traz de casa uma grande bagagem linguística, que não deve ser ignorada. Ademais, Bortoni-Ricardo explica que:

[...] ao chegar à escola, a criança o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 75).

Diante do exposto, a escola deve propiciar a seus estudantes o aprendizado dessa diversidade e como ela se manifesta nos diversos contextos sociais. Além do que, não devemos, enquanto professores, instigar uma discussão acerca da melhor ou pior forma de comunicação, mas da diversidade como ela se apresenta.

É importante salientar que a situação educacional da maioria dos jovens tem se apresentado, desde muito tempo, excludente e descontextualizada uma vez que, no Brasil, existe uma cultura marcada por um processo de exclusão e propagação da desigualdade. Prova disso são os próprios livros didáticos que, quando trabalham a diversidade linguística, usam de único artifício para exemplificá-la: as “estórias” caipiras, sem a abordagem dos aspectos culturais que permeiam a educação do e no campo.

Além do mais, a proposta da BNCC regulamenta um ensino igualitário e que proporcione a todos a aquisição do conhecimento, considerando, para isso, as peculiaridades de cada região. Com isso, o documento prevê também dentre as habilidades para a área de linguagens que o estudante possa:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, s.p.).

Observa-se, com essas habilidades, que é preciso proporcionar aos estudantes da escola no/do campo o acesso a textos que tragam referências tanto a elementos locais, direcionados à valorização da cultura, quanto à instrumentalização desses no que se refere às novas tecnologias. Dessa maneira uniria conhecimento de mundo e conhecimento científico, o que nos remete às práticas de Letramento, dentro e fora do espaço escolar.

Cabe à comunidade escolar estabelecer em seu PPP metas que dialoguem com a nova proposta. Com isso, espera-se que a escola no/do campo possa construir uma proposta de ensino do campo, no espaço do campo, mas que também vivencie a realidade de outros grupos da sociedade.

2.3.2 A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA PRODUÇÃO ESCRITA

De acordo com Amarante (2015), existem inúmeras discussões acerca do que realmente deve ser ensinado na escola, no que diz respeito à produção escrita. Há quem diga que a norma deve ser priorizada sob a alegação de ser a forma legitimada pela sociedade, e há também quem não distinga a diferença entre a norma padrão e a norma culta. Muitas pessoas, por desconhecimento, fazem confusão, deixando de observar a existência de uma outra variedade, que é menos prestigiada por um determinado grupo da sociedade, mas não negam que no ensino da língua materna deva existir um respeito aos aspectos estruturais da língua.

Ademais, há de se esclarecer que a BNCC prevê essa valorização dos aspectos socioculturais, ao tempo em que defende um ensino com equidade, no qual estudantes de norte a sul, de leste a oeste, possam conhecer as habilidades necessárias para atuarem nas diversas esferas da sociedade.

Quanto ao ensino da produção escrita, o professor deve observar como ocorre o planejamento de suas aulas, e, ao considerar a existência de uma diferença entre a norma de prestígio e a norma à qual não é atribuído nenhum prestígio, deve

verificar que a valorização não requer exclusão, mas sim, mudança no olhar sob a maneira com que esses estudantes escrevem.

Para afirmar essa proposição, Silva e Silva (2013, p. 83) propõem um ensino de escrita mais organizado e com finalidades pré-estabelecidas, no qual o estudante consiga compreender um objetivo em sua escrita e visualize um receptor para o seu texto: “Em um contexto político-social que exige cada vez mais o exercício pleno da cidadania, atividades de leitura e escrita precisam ser conduzidas de forma contínua e sistematizada”. Dessa forma, é preciso relacionar o que se trabalha em sala de aula, no que diz respeito à escrita, aos temas que circulam nas diversas esferas da sociedade, de maneira estruturada.

Como postula Bortoni-Ricardo (2004), no espaço da sala de aula como em qualquer outro coexiste a variação linguística. No que diz respeito a essa variação no texto escrito, ela pode ser observada por meio do uso da variante regional, das gírias, de vocábulos que indicam a faixa etária ou variante mais próxima da área urbana, na qual os traços do dialeto caipira não serão tão evidentes.

A partir dos postulados desses teóricos iremos dialogar sobre a diversidade linguística apresentada nos textos autobiográficos dos estudantes envolvidos nesta investigação, a fim de refletirmos sobre como essa variação ocorre, mesmo diante da proximidade da área urbana.

2.4 O LETRAMENTO COMO UMA QUESTÃO SOCIAL

As diversas práticas de letramento ocorrem nas mais diferentes esferas da sociedade. O estudante, enquanto ator social, compreende o mundo à sua volta, tanto na perspectiva do que lhe é ensinado em sala de aula, quanto nas práticas diárias de seu cotidiano. Desta forma, apreende e aprende com seus semelhantes, sejam os familiares ou amigos do bairro a manifestar seus desejos e também a realizar pequenas atividades diárias, como em um jogo de futebol, ao entender como se dispõem os jogadores em campo e quais as táticas do jogo, ou em casa, ao atender ao pedido da mãe mediante a necessidade de ir ao mercado comprar algum item doméstico. Em quaisquer um dos eventos coexistem práticas orais que podem tornar-se escritas.

Para Street (2014), é necessário entender a prática da escrita sob uma perspectiva que permeia tanto o ambiente (psico)linguístico, quanto o social – sendo

que ambos podem ser elencados pelas vertentes histórica, antropológica e cultural, o que implica, também, a concepção das relações de poder. Assim, a produção escrita toma seguimento amparada pelos caminhos da concepção linguística, alinhada a tais aspectos mensurados que solidificam as relações e a vivência social. Desse modo, cabe o entendimento do que Street (2014) vai denominar de “práticas letradas”:

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

Assim, as práticas letradas constituem as habilidades que, nesse caso específico, o estudante possui com o exercício da leitura e da escrita. A partir desses exercícios, constrói-se a possibilidade de interpretar e codificar informações e assim, posicionar-se criticamente diante da diversidade de práticas sociais.

Podemos, assim, reafirmar que a escrita deve primar pelo contexto em que está inserida. Há um propósito para se estabelecer uma comunicação, que vai além de uma mera troca de palavras sem sentido. Com isso, percebemos que há um todo encadeado com uma lógica específica, ou, em outras palavras, com uma motivação prévia, a depender do momento e do local do discurso.

Dessa forma, é de extrema importância considerar a escrita uma prática social pautada num conceito plural que se edifica a partir do exercício social, pois esse feito se realiza pelas práticas letradas entendidas como produtos da cultura, da história e da vivência das pessoas dentro de um evento discursivo.

Ao considerar o aspecto do letramento e sua atuação na prática da leitura e da escrita, cabe compreendê-lo como um dos eixos que pressupõem o tratamento da abordagem sociocultural nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o foco central do estudo do letramento crítico ocorre na “reavaliação da importância do “contexto” na análise linguística” (STREET, 2014, pag.174). Para valorizar o *contexto* é necessário ressaltar os conhecimentos adquiridos na vivência dos estudantes para que, de fato, a aprendizagem possa valorizar sua identidade e ele possa se sentir inserido nessa prática social.

Nesse âmbito, Street comenta o “contexto de enunciação” e apresenta um detalhamento da relevância desse conceito como:

[...] a identidade dos participantes, o papel e a localização, suposições sobre o que os participantes sabem ou consideram óbvio, o lugar de um enunciado dentro de uma sequência de turnos e assim por diante (LEVINSON, 1983 *apud* STREET, 2014, p. 175).

Esses fatores apreendem a formação escolar, no caso dessa pesquisa, o estudante, em acepções que extrapolam o campo linguístico e, a partir disso, promovem interações com aspectos de ordem social podem ser destacados por ordem, histórica, antropológica e social. É importante possibilitar um diálogo que valorize a pluralidade de identidades, pois as práticas letradas são “entendidas como produtos da cultura, da história e dos discursos” (STREET, 2014, p. 09).

É imprescindível que consideremos também, ao tratarmos do letramento como prática social, a variabilidade do próprio contexto de produção escrita a depender do momento histórico. A esse respeito, é importante nos atentarmos também acerca da variação das motivações para o contexto de produção dentro de um determinado período histórico. Como exemplo, poderíamos destacar o fato de que o estudante revolucionário da época em que nosso país vivia sob o Regime Militar tinha motivações distintas para produção escrita, se comparados aos estudantes da década de 90, por exemplo. E, talvez, os estudantes contemporâneos tenham ou possam vir a ter motivações parecidas com os que vivenciaram o primeiro período que descrevemos.

Desta forma, podemos observar a escrita é um meio de manifestação dentro da sociedade, com motivações prévias e interesses que devem ser sistematizados pelo professor para que o estudante possa compreender a importância dos aspectos que a compõe.

Outro estudo importante para esta pesquisa é a teoria dos Letramentos múltiplos, discutida por Rojo (2009), que pontua que, que além do letramento escolar, existem outros que perpassam os muros da escola e estão impressos nas manifestações escritas dos estudantes.

Tendo em vistas tais estudos, é necessário que possamos discutir como essa diversidade de letramento se apresenta na escrita de estudantes das anos finais nas escolas do/no campo. Logo, é preciso entender como eventos que coexistem em contextos diversos da sociedade apresentam práticas de letramento nas quais o

estudante aprende sobre a cultura da qual faz parte e, em muitos casos, essa representação também é representada por meio da produção escrita.

2.4.1 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA NO/DO CAMPO

Quanto aos Letramentos múltiplos, para que possamos, primeiramente, entender o termo letramento em um sentido mais amplo, buscamos compreender as discussões acerca de grandes estudiosos como, Rojo (2009), por exemplo, para conceituar as práticas sociais de escrita e leitura,

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

A partir das premissas de Rojo podemos entender o letramento como os diversos meios que as pessoas possuem de interpretar o mundo que as cerca, ainda que não sejam alfabetizadas. Isso acontece devido à multiplicidade de letramentos existentes no mundo. Podemos definir como Letramento, por exemplo, as práticas sociais de um trabalhador rural: ele tem um conhecimento específico acerca da relação do solo com o meio ambiente e as etapas e épocas de plantação e colheita. Além disso, mesmo não sabendo ler ou escrever, tem conhecimentos baseados no senso comum, que geralmente são passados de pai para filho ou aprendidos por meio de conversas com amigos, entre outras formas.

Nesse sentido, no que se refere aos Letramentos múltiplos, é importante ressaltar que o respeito à diversidade de conhecimentos existentes, além daqueles dentro do espaço escolar, deve ser colocada em pauta. Assim compreendermos como o estudante reconhece e desenvolve as habilidades de escritor a partir dos diversos tipos de práticas leitoras pertencentes à escola e ao mundo externo a ela.

Com isso, devemos destacar o papel da construção do currículo como fator identitário numa comunidade escolar. Partindo do pressuposto legal instituído no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), “a educação escolar deve *vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*” (BRASIL, 2013, p. 278). Dessa forma, compreende-se que as ações realizadas em função do processo de ensino-

aprendizagem precisam ser consideradas com a valorização do contexto sociocultural desses estudantes. Assim, é necessário reafirmar o multiculturalismo desses atores escolares a partir de suas habilidades para que se sintam inseridos e valorizados, de fato, no ambiente escolar. Além disso, faz-se de extrema necessidade permitir a compreensão crítica da sociedade, para que, assim, os estudantes possam assumir uma posição crítica frente às relações sociais.

Esses fatores são certificados também pelos princípios da Educação do Campo. A exemplo disso, o Art. 2º do Decreto 7.352/2010 institui o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, de raça e etnia” (BRASIL, 2013, p. 282). Nesse sentido, é garantido que a cultura do discentes seja inserida na matriz curricular adotada pela instituição escolar. Assim, o ensino precisa ser amparado na relação dialética entre *trabalho* e *cultura* do estudante, ambos alicerçados à realidade do campo. Desse modo, compreende-se que “os processos culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo levando em conta a concepção de sua identidade” (BRASIL, 2013, p. 278).

Outrossim, as escolas no/do campo precisam adotar uma política de valorização cultural em seu currículo como fator propulsor da formação de seus estudantes.

a cultura também forma o ser humano e dá as referências para o modo de educá-lo; são os processos culturais que ao mesmo tempo expressam e garantem a própria ação educativa do trabalho, das relações sociais, das lutas sociais: a Educação do Campo precisa recuperar a tradição pedagógica que nos ajuda a pensar a cultura como matriz formadora, e que nos ensina que a educação é uma dimensão da cultura, que a cultura é uma dimensão do processo histórico, e que processos pedagógicos são constituídos a partir de uma cultura e participam de sua reprodução e transformação simultaneamente (BRASIL, 2013, p. 278).

Com isso, para que possa ser construída essa base curricular voltada para a valorização da cultura e das identidades, é necessário que as instituições se amparem em garantias apresentadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que foram pensadas especificamente para essa modalidade de ensino. Dessa forma, deve ser contemplado o conhecimento dos estudantes; a expressão do trabalho associado ao seu desenvolvimento social;

a educação com qualidade social; o respeito às diferenças, o protagonismo; a interação e a transformação do campo; e, ainda, as contribuições para a melhoria da qualidade vida (BRASIL, 2013).

Nesse cenário, o fator principal dessa visão política consiste na preservação da expressão cultural desses estudantes, fortalecendo sua atuação como atores sociais. Assim, o ensino precisa promover um diálogo que possibilita a inserção e a igualdade desses estudantes.

Freire (1996, p. 26) acreditava que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Com seu método revolucionário de educação, ele (re)afirmava que a aprendizagem cresce na diferença e, principalmente, no respeito a essa diferença. Em consonância com esse pensamento, entendemos que a proposta curricular para a Escola no/do campo deve ser planejada de forma que promova o fortalecimento do “o movimento social, cultural e identitário que afirma o direito à terra, ao trabalho, à dignidade, à cultura e à educação” (BRASIL, 2013, p. 279).

Para que isso ocorra, o ensino de língua que contemple a diversidade social e cultural precisa partir da concepção de que para conhecer uma língua é preciso compreender o contexto em que está inserida na sociedade (ANTUNES, 2003). Desse modo, é preciso pensar na participação desse ensino na formação cidadã, pois a educação se apresenta como elemento de superação diante das mais diversas adversidades a que o campesino está sujeito.

Com foco específico nas aulas de Língua Portuguesa, é preciso defendermos a uma implantação de um programa de ensino que vise à educação linguística. Para Antunes (2003), esse programa parte da quebra de conceitos já construídos e de paradigmas que existem dentro das sociedades, bem como alguns mitos. Nesse seguimento, é importante que haja uma abordagem que privilegie a cultura do estudante e valorize suas habilidades em vista das manifestações da linguagem em benefício da sua atuação social. Para isso, é necessário que a instituição escolar amplie “os fundamentos teóricos acerca do que é uma língua, do que é ensinar, do que é aprender” (ANTUNES, 2003, p. 40). Assim, dentre várias práticas, o professor poderá promover a formação do cidadão

[...] estimulando o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade da descoberta, o que implica a não

conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas (ANTUNES,2003, p. 43).

Numa abordagem interativa, que propõe a participação do estudante na construção do conhecimento, a autora acredita que a escola pode oferecer uma oportunidade de reflexão sobre as possibilidades de uso da língua. Dessa forma, esse estudante se tornará atuante diante das diversas situações a que é imposto nos também diversos contextos sociais.

Com a utilização desta base teórica fundamentamos a análise de dados apresentada no capítulo seguinte. Atrelando o conhecimento das áreas de estudo da Sociolinguística Educacional, dos Letramentos múltiplos à proposta da Educação no/do campo.

3 DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NOS GÊNEROS BIOGRAFIA E AUTOBIOGRAFIA

Neste capítulo trataremos das vivências e das manifestações de diversidade social, cultural, linguística e de práticas de letramento dos estudantes investigados. Isso será possível com a observação da escrita desses jovens, da maneira como representam e se fazem representar por meio do gênero textual escolhido para a sequência didática a ser desenvolvida, nesse caso a autobiografia.

Com as investigações deste capítulo almejamos conhecer os aspectos sociais, econômicos e culturais dos estudantes; investigar as condições de alfabetização e letramento; identificar as principais variações na produção escrita e proporcionar uma reflexão sob o processo de letramento, tendo em vista o contexto social, econômico e cultural a qual pertence o estudante da escola no/do campo.

3.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO MÉTODO DE TRABALHO

A sequência didática, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito”. A escolha desse instrumento para planejar a aula proporciona ao professor maior organização de seu tempo e do conteúdo a ser trabalhado, e com isso, o desenvolvimento do conhecimento também é alcançado.

Quanto a gênero textual

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Todo e qualquer gênero apresenta suas especificidades, tanto em relação à estrutura, quanto no que diz respeito à finalidade discursiva. Por isso, ele é um dos instrumentos em que manifestamos o processo de interação e controle dentro da sociedade.

Quanto ao desenvolvimento do método de trabalho, vale ressaltar que o planejamento é uma das etapas mais importantes para a obtenção de resultados

favoráveis. Nesse âmbito, professor, juntamente com a direção escolar e a coordenação têm papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, vimos a importância de organizar um trabalho que nos trouxesse dados para análise ao tempo em que pudéssemos colaborar com a escola.

Assim, para esta pesquisa, optamos por planejar a oficina com a sequência didática, pois o gênero textual, que faz parte da proposta de ensino da escola era a autobiografia. Após a organização do trabalho, apresentamos a proposta à gestão e à coordenadora, objetivando esclarecê-los do que seria desenvolvido em sala de aula. Também a professora de Redação também foi colocada a par da pesquisa e de seus objetivos, para que pudéssemos pôr em prática a oficina.

3.2 AS ETAPAS DA OFICINA

Descrevemos neste espaço, o percurso de desenvolvimento da sequência didática, apresentando as principais ocorrências. Dessa maneira, buscamos em um primeiro momento explicitar como a pesquisa ocorreu em sala de aula e como a sequência didática nos favoreceu para a geração de dados durante a aplicação da oficina.

Ademais, é de extrema importância para o planejamento de uma oficina de leitura e produção de textos que haja uma interação proveitosa entre o pesquisador e a turma, considerando que há a finalidade de que os dados surjam naturalmente e que os estudantes se envolvam prazerosamente na proposta de trabalho.

3.2.1 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A sequência de didática é um instrumento de trabalho que otimiza a dinâmica da aula, nesse caso da oficina, e uma das propostas deste instrumento é apresentar aos estudantes como o conteúdo será desenvolvido durante o período estabelecido. Para nossa pesquisa, optamos pela oficina planejada com a sequência didática porque o gênero textual em questão se fazia propício.

Optamos por desenvolver a oficina em seis aulas, pois a turma do sétimo ano tem apenas uma aula semanal de cinquenta minutos. Nossa preocupação era com os demais conteúdos que também seriam trabalhados pela professora da disciplina

durante o decorrer do trimestre. Dessa forma, optamos por distribuir a proposta da sequência didática em pouco mais de um mês.

Após a apresentação do plano de trabalho para a gestão, a coordenação e a professora de Redação, iniciamos uma pequena observação em sala com os estudantes durante duas aulas. Em seguida, iniciamos a oficina com a apresentação da pesquisa para os estudantes, momento em que foi destacado que eles levariam o termo de aceite e o termo de autorização de uso de imagem, som e voz para os pais assinarem. Com isso, ratificamos que embora fotografássemos todo o desenrolar da oficina, seu rostos e nomes não seriam expostos.

O passo seguinte foi definirmos os gêneros e os exemplos do que é a biografia e a autobiografia. Conforme imagens que seguem, distribuímos aos estudantes textos impressos com exemplos de biografias e pedimos que lessem silenciosamente para que mantivessem um primeiro contato com o gênero. Com essa tarefa inicial, a intenção era demonstrar como os gêneros são estruturados. As imagens que seguem ilustram a apresentação da oficina.



Imagem 07 – apresentação da oficina.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Outro fator de extrema importância para a organização da oficina foi a preocupação com a disposição da sala de aula, de forma que pesquisadora e estudantes pudessem manter um contato que propiciasse o diálogo. Vale lembrar aqui que a professora de redação esteve presente em todas as etapas da oficina.



Imagem 08- apresentação da oficina.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Os estudantes conversaram um pouco sobre as dificuldades na escrita e a falta de conhecimento acerca dos temas que circulam no meio escolar e nos demais grupos sociais. E, mesmo diante do que eles denominaram de desafio, mostram-se receptivos ao que foi proposto.

3.2.2 APRESENTAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS BIOGRAFIA E AUTOBIOGRAFIA

Após a apresentação da proposta de pesquisa, seguimos com a oficina expondo os gêneros a serem trabalhados e a definição e os exemplos de biografia e autobiografia. Decidimos, também, apresentar as características que compõem o gênero biografia, bem como sua finalidade, para, após a compreensão desse gênero, entendermos a autobiografia e suas particularidades. Conforme as imagens

que seguem, distribuimos aos estudantes textos impressos com exemplos de biografias e pedimos que lessem silenciosamente para que estabelecessem um primeiro contato com o referido gênero. Com essa tarefa inicial, a intenção era demonstrar a estruturação do mesmo.

É importante exemplificar como o tema, nesse caso, o gênero textual, está estruturado no papel. Pois, para fortalecer seu argumento, um relato de uma estudante que anseia por aprender a produção textual de maneira mais promissora, em que o professor a explique a respeito das relações do tema com o gênero e com a escrita na prática, de preferência mostrando textos que ele mesmo tenha produzido.

Seguida da primeira leitura realizada pelos estudantes, realizamos uma leitura colaborativa, o que oportunizou a participação e o diálogo dos estudantes acerca da proposta de trabalho. Expusemos textos que traziam biografias de dois artistas importantes de nossa cultura, Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré. Além do texto escrito e da interação oral entre a pesquisadora e os estudantes, utilizamo-nos de imagens que pudessem demonstrar com as cores e as formas o que era descrito nos textos que haviam lido.

Diante dessa metodologia associativa entre imagem e texto escrito foi possível dialogar entre os textos e proporcionar o conhecimento e o reconhecimento da intertextualidade presente em ambas as biografias. Isso se deu não somente pelo aspecto da estrutura do gênero textual, mas também pelas questões socioculturais que envolvem os dois artistas: a cultura do sertão nordestino, de um povo discriminado, principalmente por conta de sua diversidade linguística fortemente representada nas canções e declamações desses artistas.

A primeira biografia lida com os estudantes foi a de Patativa do Assaré. Cumpre ressaltarmos que não houve na sala um único estudante que soubesse quem era aquele senhor. Viram a imagem de um homem velho, com óculos escuros, chapéu de massa e um cigarro de palha entre os dedos. Observaram por alguns minutos, mas não o reconheciam de nenhum outro texto por eles ou por outra pessoa. Logo, não sabiam o nome daquele senhor. Mas, mesmo diante de um artista por eles desconhecidos, puderam identificar em um texto de sua autoria outro senhor, que bem representou a cultura popular do nordeste e do Brasil, Luiz Gonzaga do Nascimento, o popular Luiz Gonzaga.

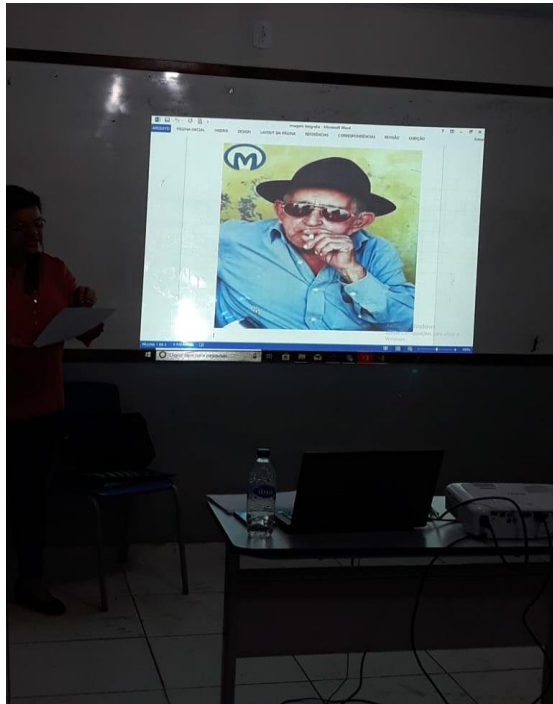


Imagem 09 – apresentação da biografia de patativa do Assaré.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para as exposições das biografias utilizamos imagens fotográficas e vídeos com animações que apresentaram poemas de Patativa do Assaré. Nesses momentos, os estudantes ficaram atentos às apresentações e encantados com os versos que eram proferidos pelo artista.



Imagem 10- apresentação da biografia de Patativa do Assaré.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Diante da audição da declamação de “A Triste Partida” do poeta popular Antônio Gonçalves da Silva, o Patativa do Assaré, reconheceram de imediato os versos, ao rememorarem outro artista que cantava e encantava com esse texto. Dessa forma, começaram a associar os artistas e a relação entre suas biografias.



Imagem 11- apresentação da biografia de Luiz Gonzaga.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Nesse âmbito, é importante destacar a diversidade cultural do povo nordestino, evidenciada também na vestimenta caracterizada pelos artistas biografados nos textos que foram lidos na turma. Houve quem lembrasse outras canções de Luiz Gonzaga, jovens entre 12 e 15 anos que têm preferências musicais associadas às dos pais. Um exemplo foi o de um estudante de 15 anos que cantou a música “Vaca Estrela e boi Fubá, coincidentemente composto por Patativa do Assaré e cantada por Luiz Gonzaga. Ao observar trecho da letra da canção em questão, podemos observar a diversidade linguística existente.

Seu *doutô*, me dê licença
 Pra minha história *contá*
 Hoje eu *tô* em terra estranha
 É bem triste o meu *pená*
 Eu já fui muito feliz
 Vivendo no meu *lugá*
 Eu tinha cavalo *bão*
 Gostava de campear
 Todo dia eu aboiava
 Na porteira do curral (Patativa do Assaré)

Bortoni - Ricardo (2004) nos chama atenção para essa diversidade dentro da sala de aula e é exatamente nesse contexto que podemos iniciar as inferências sobre as observações em torno da sociolinguística de sala de aula. O estudante, jovem de 15 anos, com uma cultura do campo adquirida e ensinada em casa pelos pais, demonstra no espaço da sala de aula o conhecimento dos aspectos socioculturais advindos do seu grupo familiar, da sua cultura. Mais adiante veremos, na análise dos textos produzidos por ele e por seus colegas, que há na produção escrita traços dessa marca oral que evidencia o regionalismo.



Imagem 12- participação dos estudantes.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ademais, mesmo que os estudantes não manifestem os falares do dialeto caipira na oralidade, trazem consigo um conhecimento do que seja essa variante, uma vez que mantêm convivência diária com seus pais e avôs. Com a apresentação da música e do vídeo com a declamação de Patativa, muitos rememoram seus parentes e identificaram-se tanto na escrita da canção, quanto na verbalização oral de Luiz Gonzaga, que representa fortemente a cultura nordestina, seja na música, ou na maneira de se vestir.

Logo, considerando todos esses aspectos, sendo o professor o responsável pela organização do trabalho em sala, é preciso compreender que cada estudante advém de uma realidade distinta e cada um possui características próprias da comunidade da qual faz parte, o que podemos também chamar de comunidade

linguística, uma vez que o falar deles apresenta-se como um repertório desse grupo específico.

A utilização de artistas que representassem a cultura do povo nordestino e trouxessem em seu repertório semelhanças com a realidade dos estudantes envolvidos na pesquisa foi relevante para essa compreensão. Após as observações sobre a estrutura do gênero textual biografia e a apresentação de textos com os artistas já mencionados, partimos para o entendimento da autobiografia e para a sua produção escrita.

3.2.3 DESENVOLVIMENTO DA AUTOBIOGRAFIA

A etapa que seguiu à apresentação das biografias de Luiz Gonzaga e Patativa do Assaré foi explanação do que vem a ser a autobiografia. Comumente entendidas como iguais, os gêneros textuais biografia e autobiografia possuem, no entanto, particularidades quanto à sua composição (já que são escritos por pessoas do discurso distintas – um em terceira e o outro em primeira pessoa) e, principalmente, possuem finalidades diferentes. Enquanto a biografia é a escrita *sobre* a vida de alguém, a autobiografia é a escrita *de* alguém sobre si mesmo.

Nessa esfera, a subjetividade engendrada na escrita em primeira pessoa contrasta com a objetividade requerida no relato da vida de outrem. Outros aspectos, como a finalidade do texto, também entram em contraste quando consideramos suas diferenças.

Tendo esses esclarecimentos sido feitos aos estudantes, foi proposta a produção de texto a eles. Ao iniciar a apresentação da proposta de produção, ou em outras palavras, ao solicitar que eles produzem os textos autobiográficos, houve uma certa recusa por parte de alguns, que alegaram que não sabiam o que pôr no papel, como falar da própria vida, como descrever atividades do cotidiano e “alimentar” uma folha em branco com momentos de suas vidas. Nesse momento também demonstraram se preocupar em não cometer “erros de português” e vergonha ou timidez.

Essas observações nos levam a inferir o quanto a variedade padrão ainda ocupa um lugar de prestígio na mentalidade de todos os participantes, uma vez que as variedades da língua e os contextos de uso fora da sala de aula, mesmo demonstrados nas biografias, nos falares e cantares de Patativa do Assaré e Luiz

Gonzaga, até momento eram considerados “tabus” em sala em sala de aula. Então, verificamos o medo e a ansiedade em transpor para o papel elementos simples como os que foram sugeridos.

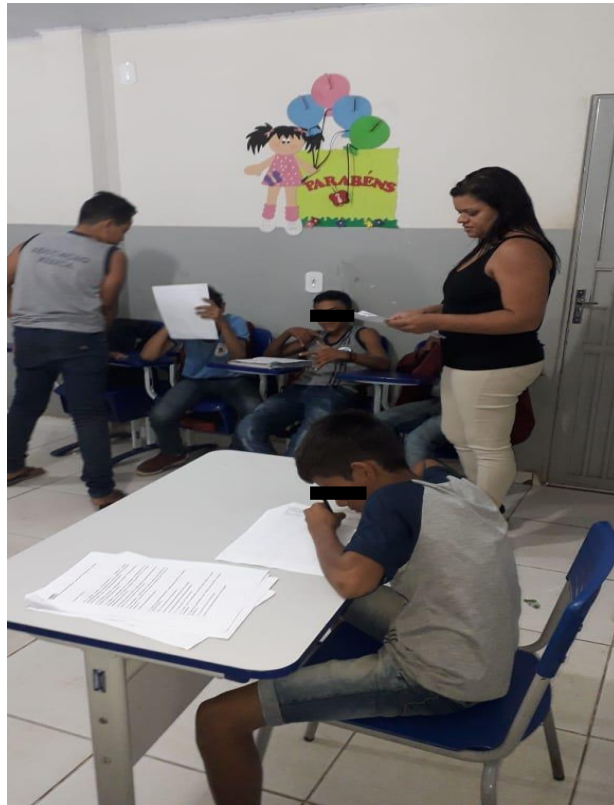


Imagem 13 - momento de produção escrita.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ainda sobre o início da produção escrita, outros estudantes pontuaram que não gostavam de escrever, alegando que “falar” seria mais fácil e que preferiram que assim o fizesse. Dentre as mais diversas alegações para não escrever o texto, ainda relataram que não viam necessidade de escrevê-lo, argumentando que, dessa forma, o texto não serviria para nada, não guardariam, não teria nota.

Nesse sentido, entendemos que a motivação para a escrita deve existir e deve estar clara para o estudante: eles precisam de um porquê e de um para quê, mesmo porque compreendem que, na maioria dos casos, trabalhos como estes são feitos apenas para o propósito de cumprir determinado cronograma, sendo descartados logo após pelo professor e por eles mesmos.

Street (2014, p. 41), afirma que “todos na sociedade exibem algum tipo de dificuldade de letramento em algum contexto”. Por que os estudantes de uma escola

do campo, no interior da Bahia, não a teriam? Eles apresentam dificuldades para iniciar um texto, porque precisam de palavras para colocar no papel; têm dificuldade de escrever sobre a própria vida porque têm vergonha das pessoas que irão ler seus textos e de que possam criticá-los pela escrita; e, principalmente, essa dificuldade se deve ao fato de que o letramento escolar, muitas vezes, não é trabalhado considerando-se a diversidade de letramentos que circulam na sociedade, principalmente na vida desses estudantes.

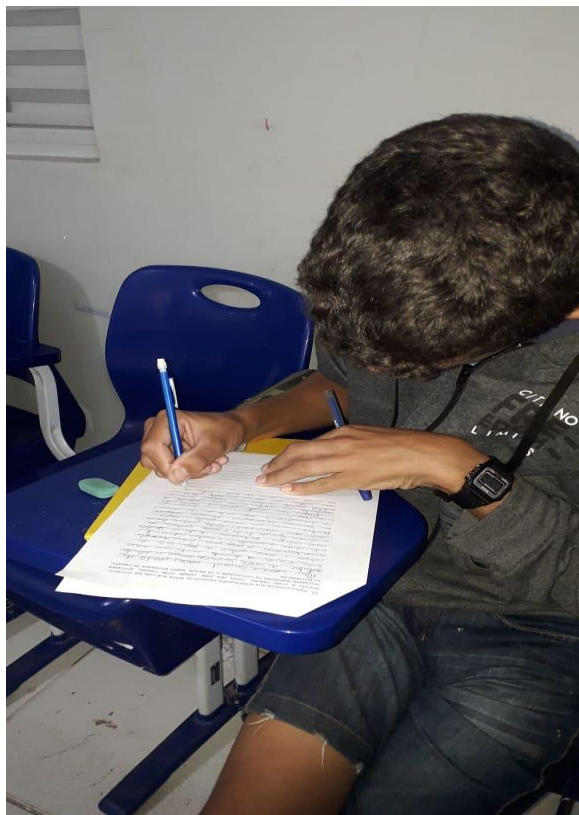


Imagem 14- momento de produção escrita.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Mesmo com as dificuldades relacionadas acima, e após muito incentivo, eles iniciaram o processo de produção escrita. Conforme as imagens que seguem, organizamos a sala para que pudessem dispor de espaço para circulação e para que sentissem mais tranquilos e, à medida que avançavam na escrita, começavam a encontrar algum sentido para aquela atividade, de acordo com a postura corporal que assumiam para se empenhar na finalização, os gestos faciais para lembrar algo ou como colocar algo no texto, entre outras manifestações.

Após a realização das produções textuais, observamos que a maioria dos estudantes ainda participa de atividades de escrita que configuram:

- um processo de aquisição da escrita que ignora a interferência decisiva do sujeito aprendiz, na construção e na testagem de suas hipóteses de representação gráfica da língua;
- A prática de uma escrita mecânica e periférica, centrada, inicialmente, nas habilidades motoras de produzir sinais gráficos;
- A prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda de formar frases;
- A prática de uma escrita sem função, destituída de qualquer valor interacional;
- A prática de uma escrita que se limita à oportunidades de exercitar aspectos não relevantes da língua;
- A prática, enfim, de uma escrita improvisada, sem planejamento e sem revisão, na qual o que conta é, prioritariamente, a tarefa de realiza-la (ANTUNES, 2003, p. 25-26).

Dessa forma, foi possível observamos que, com a resistência inicial e as indagações acerca dos motivos de estarem escrevendo a autobiografia, os estudantes se mostraram alheios à verdadeira motivação para a qual o redator de um texto deve atentar-se, a exemplo das questões sociais que os rodeiam e da interação que estabelecida por meio desse instrumento de comunicação.



Imagem 15 – momento de produção escrita.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ao término das produções realizamos um breve diálogo sobre as principais dificuldades encontradas para escreverem a autobiografia, já que eles tinham levantado algumas questões. Alguns relataram que não gostavam de escrever e outros o fato de ser complicado escrever sobre a própria vida.

A seguir trataremos da análise de fragmentos textos, por meio de fragmentos das autobiografias. Com os quais pudemos discorrer acerca da diversidade linguística na sala de aula e dos letramentos múltiplos presentes na escrita desses estudantes.

3.3 A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA AUTOBIOGRAFIA DOS ESTUDANTES

A diversidade linguística coexiste dentro do espaço de sala de aula, e, a partir dos estudos da sociolinguística de sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2008) o debate sobre a realidade sociocultural a que pertencem os estudantes de um determinado grupo escolar passou a tomar lugar central na seara educacional.

Ao considerar que o espaço escolhido para esta investigação é o de uma escola localizada no espaço rural, uma escola do campo, devemos considerar intrínseco de qualquer observação o(s) contexto(s) do(s) qual(is) eles fazem parte. Assim, cabe reforçarmos que a escola em estudo está localizada na saída do município, a aproximadamente 9km da sede, existindo, pois, certa proximidade dos grupos urbanos. Com isso, optamos por observar como esse grupo de estudantes de uma turma do sétimo ano, apresenta essa diversidade na escrita, por marcas orais ou mesmo expressões utilizadas pelas redes sociais das quais fazem parte fora do espaço escolar.

Dessa forma, selecionamos os trechos dos textos buscando, inicialmente, focalizar em como os estudantes se identificam em suas autobiografias, uma vez que a escola recebe pessoas não só da comunidade em que está localizada, mas de povoados circunvizinhos, que se distanciam mais da sede do município e, por isso, apresentam maior heterogeneidade cultural. Logo, essas observações nos proporcionaram estudar com mais afinco essas diferenças, até mesmo pelos aspectos culturais descritos nesses textos.

Nesse sentido, daremos início à nossa análise:

Gosto de dança e música minha coisinha
 bonita e preto como comida tenho 2 irmãs minha
 mãe e dona de casa e meu pai Tachali na
 igreja eu não sou muito boa no português e na
 esquete gosto muito e sou viciada no
 KPOP tenho uma melhor amiga ela é uma
 boa pessoa ela me ajuda muito eu não
 sou muito boa nas coisas da escola eu
 sou muito bagueros, alegre, chato e etc
 mas eu amo minha família.

Imagem 16: Fragmento 01.
 Fonte: arquivo pessoal da autora.

Podemos observar nesse primeiro fragmento variantes que nos indicam uma diversidade linguística bem peculiar, a exemplo de “ni” e “nu”, que a estudante emprega em sua escrita. Essas manifestações escritas são muito próximas das empregadas na oralidade, como muitas outras ao longo de todo o trecho.

No tocante à estrutura do texto, há de ser observado também um certo desconhecimento por parte da estudante, apesar dos exemplos e das discussões empregados em sala, antes do momento da escrita do texto. No entanto, vale ressaltar que nosso foco de investigação, nesse ínterim, é identificar a variação na escrita e não avaliar o gênero textual requerido.

Nesse sentido, a estudante autora desse texto demonstrar possuir um domínio de escrita muito mais próximo da oralidade que da norma padrão, agenciando elementos diversos para buscar expressar-se. Nota-se que ela traz consigo uma gama de valores sociais, econômicos e culturais próprios, que precisam ser utilizados como estratégias para a aquisição de competências de escrita. “Música”, “comida” e “dança” são elementos interessantes na percepção da estudante. Outrossim, a menção ao estilo “K-pop”, por exemplo, enquanto cultura sul-coreana importada, pode ser um gatilho para produções de texto mais interessantes aos jovens desta idade.

Observemos, agora, outro trecho. O estudante em questão, apesar de não se fazer explícito nesse fragmento, é morador de uma comunidade mais afastada do povoado de Riachinho. Assim como foi apresentado no exemplo anterior, podemos identificar a variedade linguística impressa no texto, mas, nesse caso, temos um

uma expressão que nos remete à oralidade e que pode ser considerada uma variante regional, uma vez que o estudante apresenta também na fala esse desvio de concordância próprio da rede social que participa no grupo familiar e com os vizinhos da comunidade em que vive.

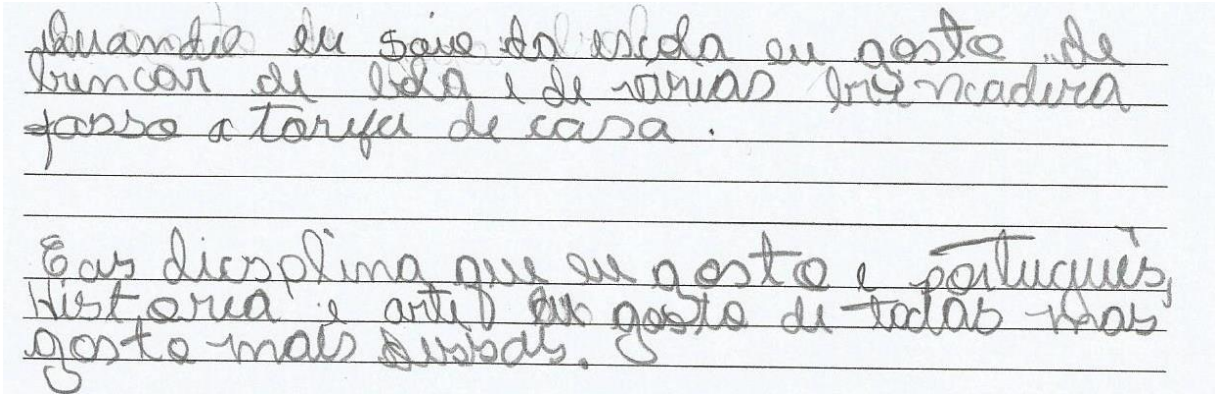


Imagem 17: Fragmento 02.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Para exemplificarmos a variação no trecho acima, podemos destacar duas expressões que são claramente identificadas, “várias brincadeira” e “as disciplina”. Ao verificar essas expressões podemos reafirmar a abordagem da variação da língua em seu contexto de uso, pois os estudantes dessa escola pertencem a distintos grupos de comunidades do campo. Nessas comunidades de falantes a linguagem geralmente não incorpora as concordâncias verbal e nominal como na escrita normativa. Dessa forma, mesmo sendo uma variação direcionada ao regionalismo, há de se observar que as situações sociocomunicativas das quais ele participa influenciam o falar e com isso a maneira como escreve na prática do letramento escolar.

Após a análise da diversidade linguística nos termos de concordância entre expressões da língua materna, observemos agora o fragmento abaixo, que nos apresenta maior caracterização das redes sociais das quais o estudante participa. No entanto, nesse referido fragmento já podemos perceber certa aproximação da área urbana, uma vez que a comunidade de Bela Vista é mais próxima do Povoado de Riachinho, e, por isso, está mais próxima também do município de Barreiras.

Moro no povoado alto da Bela Vista
 Estudo na escola municipal São João
 em povoado do Riachinho gosto muito
 da Escola dos Colegas Também, minha matéria
 preferida é história.
 Eu fora da Escola sou um menino legal
 gosto muito dos colegas fora da escola
 O que eu mais gosto de fazer na minha vida
 é jogar bola todos os domingos eu jogo
 bola
 minha família

Imagem 18: Fragmento 03.
 Fonte: arquivo pessoal da autora.

Nesse fragmento, apesar de o estudante também desconhecer alguns aspectos acerca da estrutural textual, a exemplo da (ausência da) paragrafação e de elementos gramaticais que fazem parte do contexto do letramento escolar, ele praticamente não apresenta variantes explícitas no texto escrito.

Vejamos agora o próximo trecho selecionado:

Kana da escola eu fico
 mais com a minha família
 eu brinco com meus amigos
 de futebol eu fico brincan-
 do muito também com
 os meus primos. A minha
 comunidade é boa eu moro
 aqui mesmo na comunidade

Imagem 19: Fragmento 04.
 Fonte: arquivo pessoal da autora.

Já nesse outro fragmento, temos apresentação de indícios de oralidade, pois é evidente a variação fonético-fonológica com representação gráfica da palavra “iscola”. O que se pode perceber é que a escrita desse estudante explicita uma diversidade linguística tanto pelo exemplo da variante, quanto pelo contexto social descrito no texto. O comportamento do estudante nessa situação se aproxima da comunidade da qual ele faz parte. Assim, é parte do seu vocabulário

um senso de adequação que evidencia que ele adapta seu modo de falar às práticas correntes em sua comunidade.

Nesse sentido, Bagno (2009) defende que é indispensável que haja um estímulo e que se busque aprimorar o grau de letramento dos estudantes por intermédio da prática de reflexão linguística. Para isto, o professor deve apresentar os valores sociais atribuídos a cada variedade.

No próximo trecho investigado traremos um outro caráter que institui a diversidade aqui identificada: os aspectos da cultura campesina, que estão intrinsecamente interligados ao contexto desses estudantes. Sendo a escola investigada, uma escola localizada no campo, devemos considerar as propostas da Educação no/do campo como aporte entrelaçado a essa análise. Com isso, todos os trechos compreendem características socioculturais, econômicas e linguísticas como indicadores de estudo da diversidade no contexto da sala de aula.

Complementando nosso processo investigativo acerca da diversidade linguística na escrita de estudantes na escola no/do campo, observaremos a seguir um trecho no qual perceberemos explícito o caráter de pertencimento do estudante ao contexto do campo. Esse se mostra a partir da preferência evidenciada aos estudos da terra e do território por meio da disciplina de Geografia.

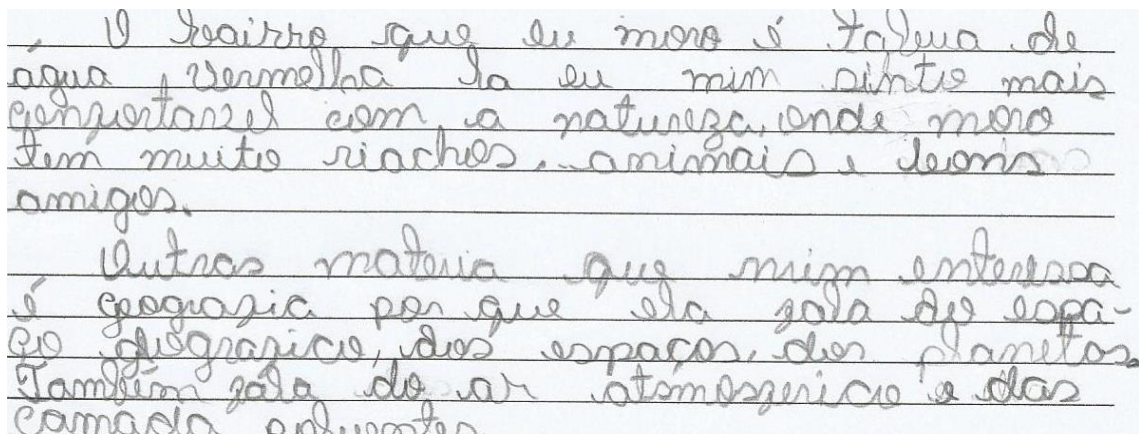


Imagem 20: Fragmento 05.
 Fonte: arquivo pessoal da autora.

Por meio dessa narrativa é possível percebermos o sentimento de pertencimento do estudante com a comunidade onde reside. Ele demonstra manter uma relação de respeito com o meio ambiente e revela que tem maior afinidade com a disciplina que trabalha com os conteúdos relacionados à vida no campo, como a Geografia. Sua fala reflete a separação dos componentes curriculares em caixinhas,

e nos indica a necessidade de recuperar a interdisciplinaridade, posto que trabalhar com assuntos relacionados ao campo e ao meio ambiente não é só tarefa da Geografia.

Destarte, cabe mencionarmos a assertiva de Caldart, que postula que:

[...] a escola do campo tem que ser um lugar onde crianças e jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino. Dessa feita é necessário trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas combinando estudo com trabalho, cultura e organização coletiva, com postura para transforma o mundo (CALDART, 2004, p.157).

Considerando os apontamentos de Caldart, fica evidenciado que a escola do campo precisa trabalhar conteúdos relacionados à vida do campo. Isso fará com que a educação tenha sentido e significado para os estudantes, posto que eles se sentirão pertencentes a ela e não ficarão deslocados, nem terão “vergonha” de frequentar esse espaço porque saberão que a proposta educacional foi pensada *com e para* eles.

Com isso, verificamos que, em muitos casos, o desconhecimento do letramento escolar está relacionado com o fato do não reconhecimento dessa diversidade pela escola. Atrelado a isso, temos a concepção de “vergonha” que o estudante sente de suas próprias origens e de si mesmo dentro do contexto escolar.

No próximo fragmento continuaremos a análise em torno da variante regional e sua caracterização na escrita. Num primeiro momento, é preciso observar que o trecho selecionado apresenta dois parágrafos separados por duas linhas. Atentemos para o fato de que o estudante, cujo sexo não pode ser identificado porque não há pistas textuais, utiliza-se de artifício para escrever sobre o pai e a mãe, qual seja, distinguindo-os em linhas diferentes: existe, mesmo que não haja intencionalidade, uma separação e um grau hierárquico para que esse estudante descreva seus genitores evidenciados com esse recurso.

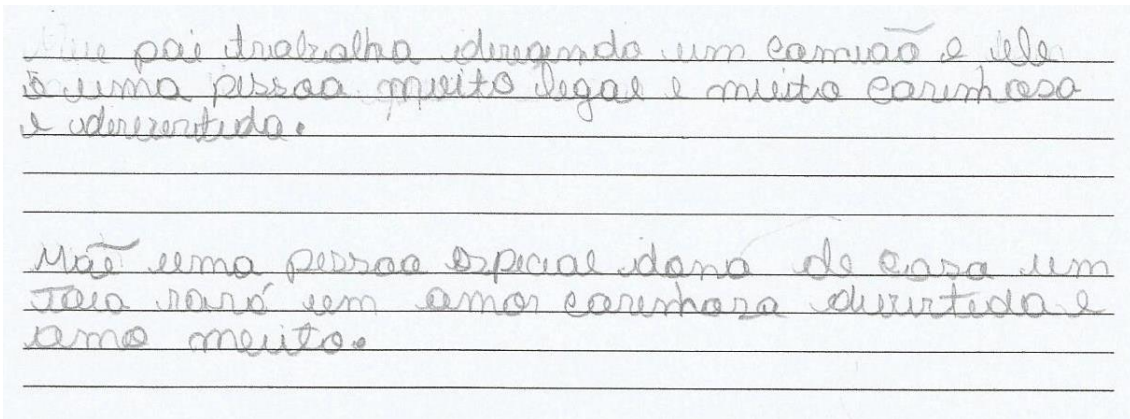


Imagem 21: Fragmento 06.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

De início vemos a caracterização breve do pai, uma vez que apresenta de forma sucinta qual é o ofício dele, destacando o evidente afeto que nutre pelo mesmo. Ainda neste parágrafo podemos observar a grafia da palavra “caminhão” como termo que apresenta uma variação intimamente ligada à fala desse estudante. Dessa forma, há uma transposição da oralidade no texto escrito, sendo esse elemento de oralidade específico do falar desse estudante. Nesse caso, há uma supressão de consoantes que podemos perceber na escrita.

Em seguida, ao lermos o segundo parágrafo do fragmento, notamos a evidente hierarquização atribuída a essas duas pessoas que fazem parte do seio familiar. Faz parte dos aspectos socioculturais do campesino colocar a figura do pai em primeiro plano, como aquele que “comanda” que “dirige” a família, por ser seu provedor, e a mãe como a cuidadora do lar, dos filhos e dos afazeres domésticos, apesar de, nos últimos anos, haver alguns avanços dentro do próprio contexto do campo, no qual podemos observar a mulher exercendo papéis até então delegados aos homens.

Dessa forma, mesmo não existindo uma consciência explícita da hierarquização ainda muito presente neste cenário sociocultural, ela apresenta-se na escrita do estudante.

O último fragmento em que pode ser observada a diversidade linguística evoca aspectos que podem exemplificar a fragilidade do estudante no que diz respeito à formalidade da língua materna. Muitos definem tais características como “problemas de alfabetização”, mas aqui podemos afirmar que se trata de mais um desconhecimento acerca do letramento escolar.

Nesse trecho também há de se observar, a partir da escrita do estudante, eventos relacionados à cultura do campo, dos pequenos espaços rurais, nos quais ainda prevalece a agricultura de subsistência e os pequenos grupos que utilizam um tipo de agricultura familiar.

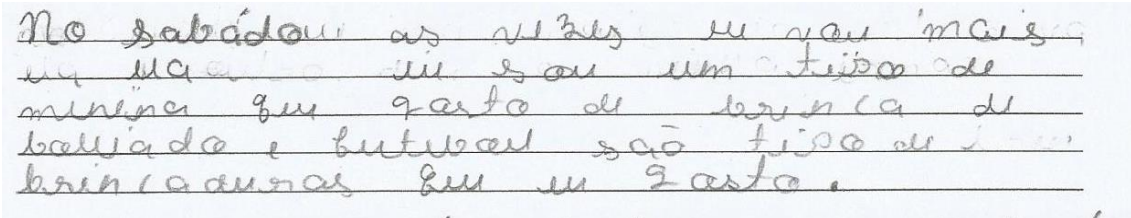


Imagem 22: Fragmento 07.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Nesse trecho, a variação linguística não é somente demarcada por palavras isoladas, mas por composições de expressões inteiras que nos direcionam a essa diversidade. Para que possamos observá-lo sem o olhar preconceituoso, conforme Bagno (2009), é preciso que nos atentemos ao contexto social desse estudante. Como pautado desde o primeiro momento desta investigação, os meninos e meninas da turma do sétimo ano em análise são provenientes tanto da comunidade do Riachinho como de povoados e fazendas, uns mais próximos, outros mais distantes. Alguns, inclusive, moram na proximidade do aterro sanitário da cidade. A propósito dessa diversidade social, econômica e cultural dentro de uma mesma sala de aula, na trajetória do campo do lar para o campo da escola existe, como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) há “uma transição entre uma cultura predominantemente oral e uma cultura permeada pela escrita, que vamos chamar de cultura de letramento”. Assim, a representação linguística trazida no fragmento expressa fatores principalmente sociais e culturais significativamente pertinentes para o entendimento dos múltiplos letramentos escolares.

Dentro dessa perspectiva, toda língua traz em si a cultura de sua comunidade, transmitida por meio de gerações, ao longo do tempo, e fazendo-a percorrer a comunidade. Logo não é interessante termos a ideia de que existe uma língua superior e mais importante que as demais línguas. Por essa razão, a escola deve proporcionar reflexões acerca dessa variação, pois a mesma tem uma função muito importante no que tange à valorização à pluralidade linguística e cultural existente.

Nesse sentido, é indispensável que o professor esteja atento a essas variedades no contexto da sala de aula, conscientizando seus estudantes de que existe mais de uma maneira de se falar e a que variação ocorre, ainda, de acordo com o contexto na qual ele está inserido e deve ser respeitada e melhor compreendida. Somente assim o professor poderá direcionar os estudantes a compreenderem melhor a necessidade de aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, textuais e interpretativas distintas, incluindo o domínio da norma culta.

Para exemplificarmos a variante no fragmento, podemos selecionar a expressão “mais ela” quando o estudante se refere ao fato de ir à feira com a mãe. A passagem está meio apagada, mas, no entanto, no contexto de toda a autobiografia é possível comprovar essa prática. Não somente essa variante pode inferir a diversidade linguística representada na escrita, como também a expressão “boliado” e o desvio de concordância estabelecido em “são tipo”. Essas características impressas no fragmento em investigação também nos reportam aos demais fragmentos analisados.

Com isso, podemos depreender que apesar de esses estudantes estarem numa escola mais próxima da zona urbana, são meninos e meninas que pertencem a diversos contextos de fala e de práticas sociais. Essa diversidade está posta na produção escrita. Cabe então, como foi argumentado no decorrer desta investigação, que a escola mantenha uma posição de receptividade em relação a essas diferenças.

Para isso, é preciso que o PPP seja construído tendo em vista a proposta da Educação do/no campo e as premissas da BNCC quanto ao reconhecimento da diversidade sociocultural do estudante, considerando para tal, o acesso ao conhecimento a outras diversidades dessa mesma língua, em outros tantos contextos de atuação dentro da sociedade, para que seja possível elaborar estratégias e práticas eficientes no desenvolvimento de competências linguístico-textuais mais amplas aos jovens dessa realidade.

3.4 LETRAMENTOS MÚLTIPLOS NA AUTOBIOGRAFIA DOS ESTUDANTES

As discussões em torno do conceito do termo letramento perpassam o mero sentido de alfabetismo, o que nos direciona ao fato de que o cidadão ser letrado não

significa simplesmente ser alfabetizado. Existem práticas diversas dentro da sociedade que estão fora dos muros da escola e circulam em diversos contextos socioculturais. Traremos à luz do conceito de Rojo (2009) acerca dos letramentos múltiplos para uma análise de como eles se apresentam na escrita dos estudantes participantes desta investigação.

Destacamos, para isso, que optamos por selecionar fragmentos dos textos originais com a finalidade de dialogar sobre os traços culturais que estão impressos na escrita do gênero textual na prática do letramento escolar.

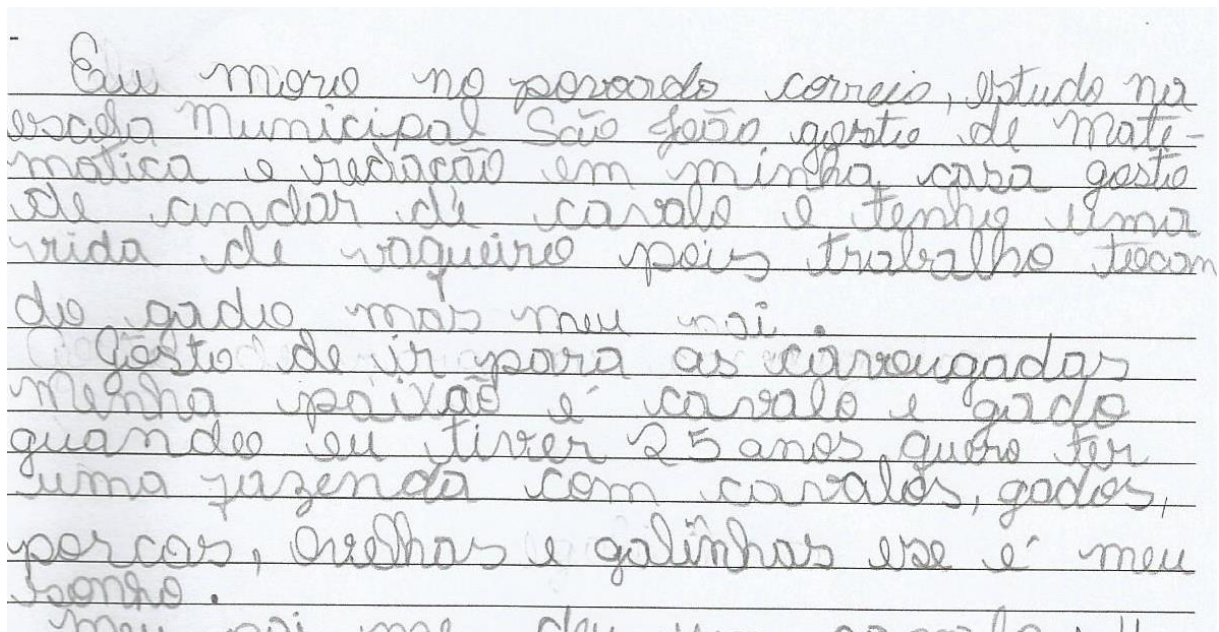


Imagem 23: Fragmento 08.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

O fragmento de texto apresentado acima nos remete a questões vivenciadas pelo estudante junto à sua família. São perceptíveis os traços de práticas de letramento a partir da utilização de algumas palavras e/ou expressões que reportam à vivência de quem escreve.

Primeiramente, tomemos como norte para essa primeira análise o fato da referência às disciplinas de preferência escolar serem matemática e redação. Apesar dessa afirmação, o estudante em questão desconhece alguns elementos linguísticos essenciais à construção do texto, como a paragrafação e os elementos gramaticais.

Entretanto, apesar dessa observação inicial, o fragmento destaca um conhecimento e/ou prática realizados fora da escola que podem ser reconhecidos como habilidade para o desenvolvimento de uma prática de letramento em um contexto sociocultural que difere do conhecido dentro da escola. Nele podemos verificar que o estudante descreve a vivência de sua comunidade e de sua família. A princípio, a preferência pela cavalgada e o contato com os animais nos remontam a contextos distintos do ambiente escolar, mas que trazem consigo conhecimentos que evidenciam outras práticas de letramento.

Vejamos também outro fragmento:

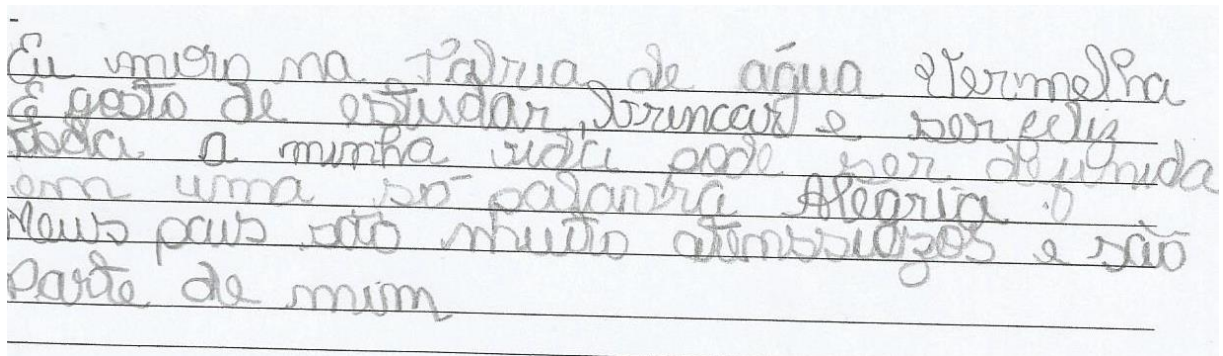


Imagem 24: Fragmento 09.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Rocha (2013), em sua tese de doutoramento defende a ideia de que “a criança, independentemente de sua origem, se de família altamente letrada ou não, vai precisar do auxílio do professor para conseguir compreender a arte da escrita”. Dessa forma, ao propormos a produção textual em questão, procuramos aclarar as etapas pré-estabelecidas para facilitar a orientação da escrita, mas, mesmo assim, alguns estudantes ratificaram os problemas em produzir. Vale lembrarmos aqui que o processo de acompanhamento deve ser realizado durante todo o percurso escolar.

O próximo texto, apesar de sua pequena extensão, é a produção completa do estudante e não um fragmento dela, apesar de mantermos essa denominação em sua análise. É importante que possamos observar os pequenos textos com respeito e com um olhar de agente letrador (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010), pois cada estudante, como discutido, possui uma origem distinta e com isso, práticas de letramentos também diferentes. No processo de incentivo e realização da escrita, cabe ao professor mediar e incentivar a construção

ou desenvolvimento dessa prática de letramento para uma melhor aquisição de competências.

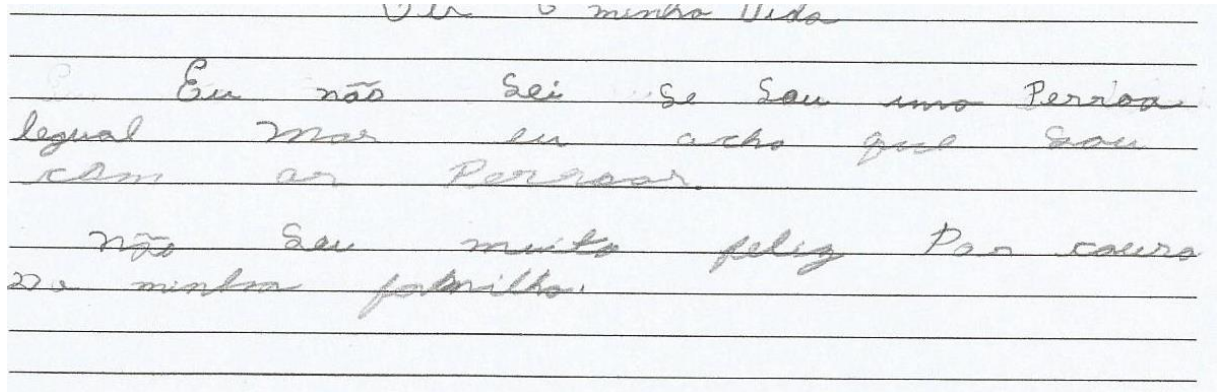


Imagem 25: Fragmento 10.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

O vazio que se apresenta na leitura inicial é preenchido a partir do momento que retornamos ao texto com um olhar mais atento, sensível e intimista. Observamos que esse estudante traz em sua pequena autobiografia mais informações do que as palavras escritas conseguem descrever. Com a indefinição de ser ou não uma pessoa “legal”, percebemos que ele apresenta insegurança quanto à sua própria condição identitária. Esses subentendidos nos remetem a eventos sociais vazios de sentimentos, poucas relações de amizade e quase nenhuma participação em redes sociais que o possibilitem distintas práticas de letramento.

É mais latente observarmos a maneira como descreve, ou em outras palavras, a forma como designa culpados para uma possível “infelicidade”. Em muitos casos, o professor necessita ter um olhar investigativo acerca da escrita do estudante, pois é com e por meio dela que os estudantes podem encontrar maneiras de “pedir socorro”. Dessa forma, o professor, a partir de maior envolvimento dentro sala de aula, pode levar esse estudante a superar sua condição de limitações, não somente relacionadas à carência emocional e afetiva, como também à sua condição social. Talvez esse estudante consiga transcender e encontrar caminhos que o despertem à leitura e, conseqüentemente, ao prazer pela leitura.

Já no fragmento seguinte teremos informações mais explícitas sobre os eventos e a práticas de letramento que ocorrem em outros ambientes distintos do espaço escolar. Observemos as situações ou as práticas descritas neste trecho

destacando cinco palavras, que podemos considerar as palavras-chave para identificar os itens desta investigação: futebol, casa, obrigações, brincar e faleceu.

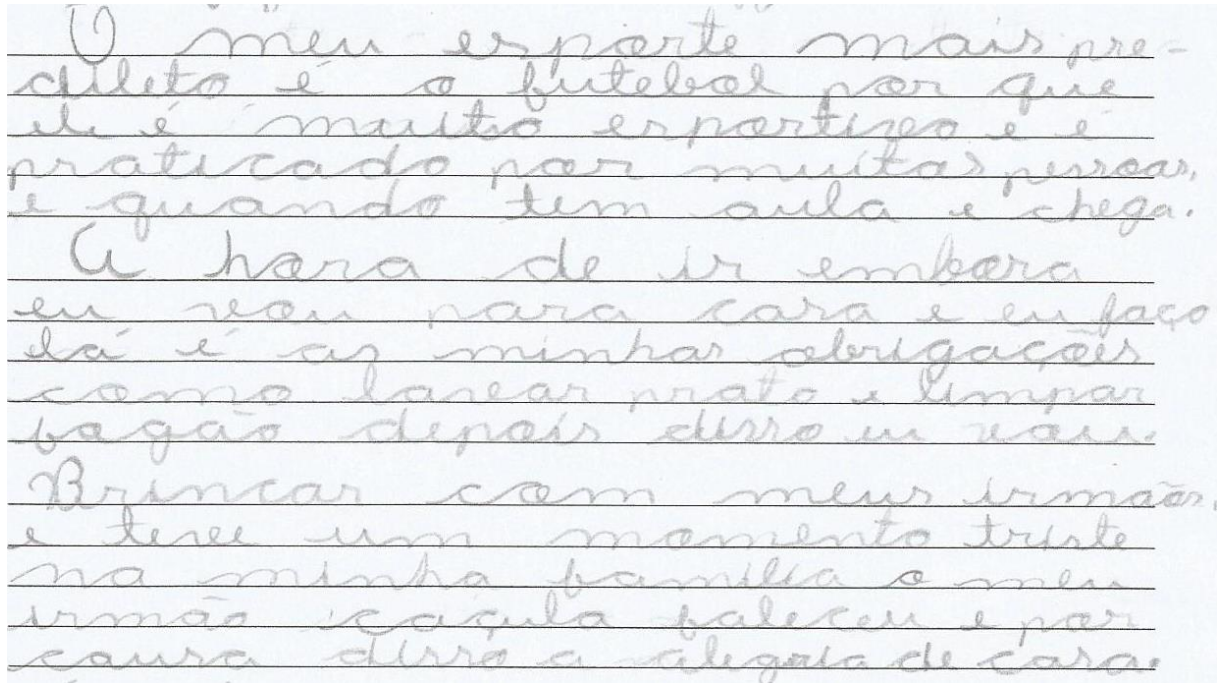


Imagem 26: Fragmento 11.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Ao apresentarmos as pistas para observar o fragmento, notamos que essas abrem portas para vislumbrarmos os momentos vivenciados pelo estudante que redigiu essa biografia. Em primeiro lugar, o esporte em destaque, o futebol, é carregado de práticas que evidenciam os letramentos múltiplos. Vejamos como exemplo as técnicas que são utilizadas em campo, a função dada a cada jogador e como ele vai agir antes, durante e após o jogo. Seja numa “pelada” com os amigos, ou em um campeonato profissional, existem regras que devem ser conhecidas, e seguidas. Existem casos em que são formadas escolinhas de futebol para que meninos e meninas possa aprender essas técnicas, mas em outros muitos casos, essas crianças e esses jovens aprendem em pequenos grupos de sua comunidade.

Outras pistas para essa investigação são as palavras “casa” e “obrigações”: atentemo-nos para o fato de que há um complemento de sentido para ambas, pois essas obrigações a que ele se refere são as tarefas de casa, atividade rotineiras que muitas vezes necessitam de um aprendizado prévio. Esse estudante, por exemplo, pode receber tarefas desde arrumar o quarto a escrever lista de compras, ou, em

Dito isso, podemos identificar outras características que direcionam às práticas de letramentos fora do ambiente escolar. Nesse ínterim, vale ressaltar que esse estudante nos apresenta um pouco da localidade onde mora: ele reside em uma fazenda com seus pais e nesse espaço considera que é feliz. Essa afirmação também pode ser inter-relacionada à cultura do povo do campo e com a proposta de valorização dessa cultura. Em um segundo momento descreve atividades rotineiras que são realizadas tanto em de casa quanto, a exemplo do trabalho doméstico, especificando os tipos de atividades em ordem de realização. Em um terceiro momento aparece a atividade externa à casa, mas que ocorrer dentro da fazenda: o cultivo da horta junto com a mãe.

Tais atividades representam práticas de letramento a partir do momento que nos remetem a ações rotineiras daquele contexto. É exatamente com essa atividade que a estudante mantém contato com a terra e com os manejos de produção que são utilizados. Por meio dessa atividade, ele desenvolve um conhecimento que a escola deve levar em consideração em sua proposta de ensino.

Nesse âmbito, cumpre evidenciarmos que já existem alguns projetos nas escolas do campo do município de Barreiras que primam pela valorização da cultura da comunidade em que a escola está localizada. Como exemplo, de acordo com a direção da escola em estudo, os projetos “Despertar”, que apresenta em sua proposta características da agricultura do agronegócio, e o projeto “Horta na escola”, que se aproxima mais da proposta da agricultura campesina.

Nesse caso em questão, observamos que o estudante demonstra ter uma relação de pertencimento com sua comunidade, pois logo no início do seu texto deixa evidente seu lugar de fala. Fica evidenciada, também, sua intrínseca relação com a escola, posto que ele logo faz referência a ela e retoma isso em vários momentos ao mencionar como é sua vida fora do ambiente educativo. Logo, por isso, a escola tem que ser um espaço de vida, de alegria, de diversidade sociocultural, um local de acolhimento no qual os estudantes se sintam parte integrante e tenham prazer e estar e retornar a ela.

Eu vivo em uma comunidade bem tranquila
 eu tenho um privilégio de morar lá.
 minha mãe trabalha plantando
 cantuário e eu trabalho mais ela
 meus também ela trabalha na buro
 No sábado as vezes eu vou mais
 eu gosto de ir para um tipo de
 mineração que gosto de brincar de
 ballada e futebol são tipo de
 brincadeiras que eu gosto.

Imagem 28: Fragmento 13.
 Fonte: arquivo pessoal da autora.

A fala do estudante é reveladora, posto que usa o adjetivo “privilégio” para falar da comunidade onde reside, citando que ela é bem “tranquila”. Isso evidencia sua consciência quanto à questão da violência de muitos bairros e comunidades. Sua narrativa também traz indicativos de sua relação de pertencimento.

Conforme Ramos *et al.*:

o sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, uma vez que a condição para o desenvolvimento das suas competências e dos seus valores é a pertença a um lugar. É a partir dele que o ser humano elabora a sua consciência e o seu existir neste mundo. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e um sentimento que move os sujeitos a defender as suas idéias (sic), recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração (RAMOS *et al.*, 2004, p. 36).

Nesse sentido, o sentimento de pertença é complexo e particular, pois é ele que dá a tônica para que criemos as representações de mundo e isso perpassa as questões socioculturais e identitárias. A partir desse sentimento de pertencimento, nos vemos como produtores e também produtos do contexto e assim lutamos em busca de melhorias para nossa comunidade, pois sabemos que esse é nosso lugar no mundo, onde nos sentimos felizes e inseridos socialmente.

No fragmento abaixo, a estudante, ao mencionar que gosta de ir à escola, demonstra que este tem sido um espaço de convívio relevante e que lhe possibilita conhecer “novas coisas” que irão contribuir para seu crescimento enquanto ser

humano. Ela menciona também que as disciplinas que mais lhe interessam são filosofia e história, pois lhe permitem conhecer mais sobre a vida.

Fica evidenciado que são nesses componentes curriculares que ela consegue estabelecer relações entre o conhecimento sistematizado produzido historicamente com os saberes da vida. Isso revela que a escola ainda não conseguiu reestabelecer o vínculo entre as disciplinas, o que torna o saber fragmentado e, por vezes, sem sentido para os estudantes.

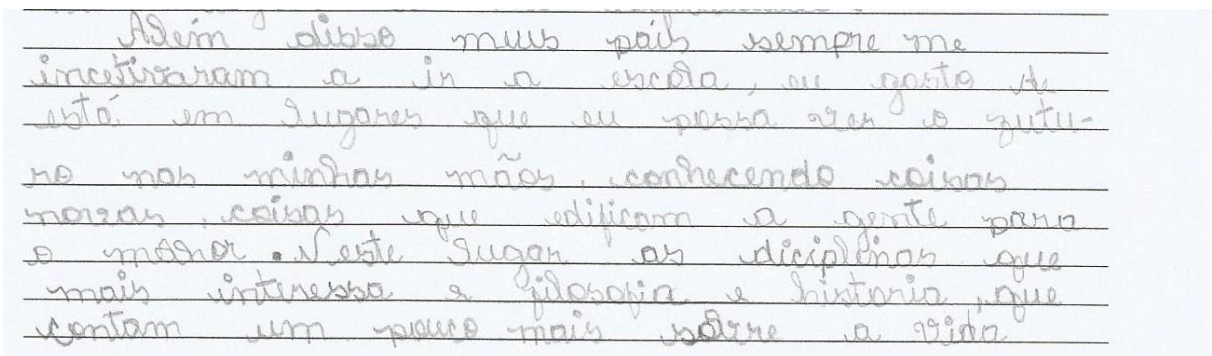


Imagem 29: Fragmento 14.
Fonte: arquivo pessoal da autora.

Fica evidenciado que são nesses componentes curriculares que ela consegue estabelecer relações entre o conhecimento sistematizado produzido historicamente com os saberes da vida.

Diante disso, Caldart menciona:

[...] a escola do campo tem que ser um lugar onde crianças e jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino. Dessa feita é necessário trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas combinando estudo com trabalho, cultura e organização coletiva, com postura para transforma o mundo (CALDART, 2000, p.157).

A escola tem relevância fundamental na formação dos vínculos entre os educandos e seu contexto, podendo influenciar negativamente ou positivamente nesse processo. Desse modo, é necessário considerar as matrizes socioculturais do contexto no qual os estudantes estão inseridos, fomentando nos sujeitos a valorização de sua cultura e do meio rural.

A partir do que observamos durante todo o processo de desenvolvimento desta investigação, podemos salientar a importância da articulação que deve ser feita entre a proposta de ensino da escola e as complexas formas de se relacionar

com o processo de letramento escolar dos estudantes da escola no/do campo. Uma vez que se reconhece a existência de uma diversidade da língua dentro da sala de aula e das práticas de Letramento que estão fora dos muros da escola, também é preciso compreender a maneira como os estudantes veem o letramento escolar e com isso tornar possível que esse eles queiram aprender, respeitando as experiências que vivenciam dentro da comunidade da qual fazem parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Poeta da Roça

*Sou fio das mata, cantô da mão grossa
 Trabaio na roça, de inverno e de estio
 A minha chupana é tapada de barro
 Só fumo cigarro de paia de mio
 Não tenho sabença, pois nunca estudei
 Apenas eu sei o meu nome assiná
 Meu pai, coitadinho! Vivía sem cobre
 E o fio do pobre não pode estuda
 (...)
 (Patativa do Assaré)*

A investigação acerca da diversidade linguística e os letramentos múltiplos na escrita de estudantes da turma do sétimo ano de uma escola no/do campo. Nos fez compreender como essas diferenças socioculturais tanto as ligadas à linguagem quanto as relacionadas as práticas estabelecidas em diferentes contextos de letramento são realizadas a partir da relação dessas pessoas com o campo, com os saberes e as diferenças encontradas na maneira como falam e escrevem.

O estudo revelou que a diversidade sociolinguística está muito relacionada ao sentimento de pertencimento dos estudantes com seu contexto, quanto mais forte esse vínculo mais latente fica seu letramento sociocultural. Isto se revela na sua forma de falar e na sua escrita que traz essas marcas de regionalismo do campo no oeste baiano.

Importa salientar que no cerrado baiano há uma diversidade sociolinguística posto que há diferentes culturas, por ser uma região de fronteira agrícola houve certas violências culturais que quase exterminou as matrizes socioculturais dos “nativos moradores de Barreiras”. Isto ocorreu devido a vinda de migrantes de gaúchos e sulistas que para se territorializar quase anularam a cultura dos moradores da região. Isto impactou também nos letramentos que temos hoje e se reflete nos resultados da pesquisa.

Dessa feita, identificamos a presença forte das tradições culturais expressada pela fala de um estudante quando evidencia que ainda utiliza o cavalo para pastorear o gado, que gosta de vaquejada e quer ser vaqueiro. E nas autobiografias de outros estudantes quando mencionam a forma manual de cultivar a terra, nos dando sinais de que em um contexto marcado pelo agronegócio, há presença forte

da agricultura camponesa nas comunidades próximas a escola e que tal fator influencia diretamente na preservação dos “sotaques e marcas de oralidade”.

Esses múltiplos letramentos precisam ser valorizados pela escola, constatamos que isto não é considerado e que o estudante pode se sentir por vezes inferiorizado e deslocado do ambiente educativo. Tal elemento se revelou nas narrativas de alguns estudantes quando mencionaram suas preferências por certas disciplinas como geografia, história e filosofia. Isso se deve ao fato desses componentes curriculares tratarem de temas relacionados ao seu contexto o que permite ao educando estabelecer inter-relações entre os conteúdos do seu dia a dia com os conhecimentos trabalhados na escola. Assim os saberes passam a ter sentido e significado para os estudantes que se sentem parte do contexto onde vivem como a escola. Ocorre assim o fortalecimento do sentimento de pertencimento do estudante com seu contexto.

O sentimento de pertença fará com que o estudante se entusiasme pela escola por se sentir parte dela. No entanto, percebemos que esse reforço a matrizes socioculturais do campo não é uma prática global da escola tendo em vista que somente os componentes curriculares supracitados trabalham com os saberes do campo. Evidencia-se que há ainda falta de interdisciplinaridade no projeto educacional, posto que todas as disciplinas deveriam trazer para dentro da escola os conteúdos da vida. O que nos encaminha a inferir que há uma desvalorização e falta de vínculo da escola com a cultura do campo, mesmo estando inserida neste perímetro.

Assim destacamos ser urgente e necessário inserir no Projeto Político Pedagógico da escola um item que trate da Educação no/do Campo, que aborde a diversidade do meio rural e fala da necessidade de trabalhar conhecimentos historicamente produzidos com os saberes dos povos do campo no qual a escola está inserida. Realizando assim o letramento escolar e social.

A escola precisa propor em seu PPP projetos como os que já estão sendo implantados, tais como o “Despertar” ou “Horta na escola”, mas priorizando um tipo de agricultura que não seja direcionada para a indústria, mas sim, para a agricultura camponesa, que mostre a estes estudantes que seu “lugar” suas origens também são relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. E isso, não deve ocorrer somente no ensino de língua materna, mas com todas as disciplinas, uma vez que o

plano de trabalho apresentado no PPP é da escola e deve articular políticas públicas que atendam às necessidades de aprendizado desses alunos.

Nesse íterim, vale destacar aqui que o principal objetivo desta pesquisa era exatamente compreender a diversidade linguística e os letramentos múltiplos representados nos textos escritos por esses estudantes como essa diversidade se apresentava nos textos escritos do grupo de estudantes da turma de sétimo ano. Essas diversidades são relacionadas à língua materna e aos letramentos múltiplos, e, no contexto de uma escola localizada no campo.

Por meio desta investigação foi possível reconhecermos nos textos biográficos escritos pelos estudantes do sétimo ano da escola no/do campo, a existência de construções de palavras ou expressões que demarcam a diversidade sociocultural. Uma vez que o objetivo principal desta pesquisa era compreender como a diversidade linguísticas e os letramentos múltiplos se apresentavam no texto produzido por eles.

Sendo que esse objetivo surgiu de que três questões norteadoras para nossas investigações: quais os letramentos e diversidade linguística que fazem parte da vida desses estudantes? Eles têm conhecimento acerca do letramento escolar? Existe uma proposta de trabalho que procure reconhecer a diversidade sociocultural desses estudantes, inclusive a relação deles com o campo?

Com a análise de trechos das autobiografias produzidas pelos estudantes, foi possível compreender que a diversidade linguística é reproduzida na escrita deles e conseqüentemente, que os eventos de letramentos nos quais estão inseridos fora da escola, também apresentam-se presentes. Ambos bem demarcados, ora pela transcrição da oralidade na escrita, ora pela representação dos espaços e das práticas de determinadas atividades, que são realizadas no seio familiar ou no povoado em que residem.

É importante considerar que através desta pesquisa podemos refletir acerca do caráter formador da escola e do papel de agente de formação exercido pelo professor. Nesta lógica, abro parênteses para falar em primeira pessoa e reconhecer minha limitação enquanto profissional da escola onde foi realizada a pesquisa, posto que mesmo compondo a gestão e tendo atuado como docente não havia percebido a necessidade de conhecer a diferença entre Educação no e Educação do Campo e de trazer para dentro do ambiente educativo as matrizes histórico-culturais do meio

rural. Considerar a influência disso nos letramentos sociais dos estudantes que impactam a diversidade linguística e os letramentos múltiplos no contexto escolar deles. E isso precisa ser considerado, valorizado e agregado pela escola para que não ocorra “violência simbólica” e processos de exclusão.

Diante disso mencionamos que temos nessa escola a Educação no Campo, mas não Educação do Campo, se fazendo preciso refletir e redimensionar seu projeto para a materialização da Educação do Campo.

Nesse sentido mencionamos que esta pesquisa abre caminho para outras tantas que podem vir a questionar, tanto a prática do professor frente a essas diversidades que foram apresentadas, quanto à proposta de trabalho da rede municipal para as escolas no/do campo. Para que possamos conhecer também quais as políticas públicas do município de Barreiras que estão impressas nessa proposta e se realmente propõem a valorização da cultura, da história e das crenças dos povos do campo.

Com isso, esperamos que estudantes dos cursos de graduação em Educação, das licenciaturas ou não, estudantes de pós-graduação stricto ou lacto senso e demais pesquisadores possam conhecer esta investigação, para que novos horizontes possam ser trilhados para o ensino e a valorização da diversidade linguística e das práticas de letramentos que coexistem no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. 6 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AMARANTE, José. **Varição Linguística: criança na mão, escola na contramão**. Salvador: EDUFBA, 2015
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, Mônica Castagna (org) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BAGNO, M.. **Não é errado falar assim!** Em defesa do Português Brasileiro. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Preconceito lingüístico o que é, como se faz**. 26. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michael Lahud e Yara Frateschi. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOURDIER, P. **La distinction**. Ed. Minuit, Paris, 1979.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6 ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. 1ª ed. São Paulo; Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRASIL. Congresso Nacional. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases de da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação/CNE. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 5 out. 1988
- _____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BAHIA, Barreiras. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino.** Barreiras, 2018.

CALDART, R.S. **A Pedagogia da Luta pela Terra:** O movimento social como princípio educativo. Porto Alegre. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te3.PDF> . Acesso em: 20 nov. 2019.

_____. **Caminho para transformação da escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2000.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: Jacques Therrien e Maria Nobre Damasceno (coords.). **Educação e Escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

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

ERICKSON, F. **Etnografia na Educação:** textos de Frederick Erickson. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004.

FARRACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários.** Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 45ed. São Paulo, Cortez, 2003.

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

LEITE, S. C. **Escola Rural:** Urbanização e Políticas Educacionais. Coleção. Questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 1999.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 1996.

MARCUSCHI, A. L. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, W. B.r. GEORGE, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som.** Um manual prático. Petropolis: Vozes, 2015.

MOLINA, M. C.; SÀ, L. M. **Escola do Campo**. In: CALDART, R. S. et al. (orgs). _____. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 324330.

MICOTTI, M. C. de O. (Org.) **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMOS, M. N. *et al.* **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48

ROCHA, M. do R. **O Processo de apropriação da Modalidade escrita da Língua**: um estudo Sociolinguístico longitudinal. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SOUSA, Rosineide Magalhães, MOLINA, Mônica Catagna, ARAÚJO, Ana Cristina(org). **Letramentos Múltiplos e Intedisciplinaridade na Licenciatura em Educação do Campo**. Brasília: Decanato de Extensão/UnB, 2016.

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

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOUSA, R. M. de. **Gênero Discursivo Mediacional**: Uma Pesquisa Na Perspectiva Etnográfica. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

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

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007 121- Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acessado em 26 mai. 2019.

ANEXOS

Eu morei na fazenda Polmares,
 e um lugar que eu muito gostei,
 muito feliz. E que eu gostei em
 estudar, muita minha mãe com as
 atividades domésticas. Eu sou, a
 via, o banheiro, sou e também, a-
 hã, a minha mãe na hora.
 O dia em que eu morei e muito bom -
 tudo e também no mesmo tempo
 e divertido.

A minha mãe que eu mais
 gosto que a mãe e a educação
 dela. Porque eu gosto de estudar e
 de aprender por que ela me ensi-
 nava muito.

Eu morei com uma brasileira,
 brasileira, mais e que eu mais gosto
 de falar e está com as palavras
 que eu gosto. Quando eu me formo
 eu quero ser professora, eu quero
 via com as minhas que eu
 mais gosto. Para a minha mi-
 da.

Eu gosto de fazer muitas coisas quando não vou para escola gosto de ajudar muitas pessoas, meus pais, meus avós. gosto muito de brincadeiras, jogar bola, vídeo game e muito mais. Eu amo cantar, estudar e fazer piadas.

Uma matéria que eu gosto é Ciências porque ela fala sobre os animais e os seres da natureza. Para mim Ciências é uma matéria de muita criatividade.

O lugar que eu more é Tabua de água Vermelha lá eu mim sinto mais confortável com a natureza, onde more tem muito riachos, animais e bons amigos.

Outra matéria que mim interessa é geografia porque ela fala de espaço geográfico, dos espaços, dos planetas. Também fala de ar atmosférico e das camadas da atmosfera.

Tenho irmãos legais e amigos verdadeiros gosto de mecher em celular junto minha família, amigos e irmãos no que quer preciso.

Eu sou uma pessoa tímida, mas em várias ocasiões sou muito tímida, não gosto de falar abertamente na frente de pessoas sou mais no meu canto.

Tenho amigos protásticos que ajuda quando estamos precisando. Junto com eles fazemos zepacas o que não é certo, brincamos de brincadeiras que você podem dizer, bem graça mas para nós é divertido.

Sou filha(o) de uma família unida que se preocupa um com os outros na alegria ou na dificuldade.

Além disso meus pais sempre me incentivaram a ir a escola, eu gosto de está em lugares que eu possa ver o futuro nas minhas mãos, conhecendo coisas novas coisas que edificam a gente para o futuro. Neste lugar as disciplinas que mais interessa a filosofia e história, que contam um pouco mais sobre a vida

de nossa sociedade. De onde veio? e quem habitava nas terras da América do Sul do passado? São perguntas que nos fazem refletir nos por pensam.

Junto com essas histórias do nosso país descubro também a origem de minha comunidade das pessoas que habitaram ali. Pois é está é minha biografia falando um pouco sobre mim.

Eu tenho 13 aninhos e faço muitas coisas, como estudar, arrumar minha casa, jogar bida entre outros, mais a atividade que eu mais gosto é jogar bida pois participo de um time de futebol da minha comunidade, o time não é muito grande mais a gente só joga pro se divertir mesmo, quem sabe que daqui alguns meses a gente começa participar de campeonatos, mais acho isso muito difícil pois nem todas as meninas sabem jogar bida, mais em fim isso não é tudo que gosto de fazer, gosto de estudar também e minha matéria preferida é matemática por que a mistura de letras com números são muito estranhos e gosto de coisas estranhas. Então essa sou eu e minha variedade de coisas, nesse texto não falei tudo, mais tentei resumir.

Eu Tenho 12 sou alegre Tenho muitos amigos na escola onde eu estudo, a minha matéria preferida é a matemática porque trabalho com números e também por causa da professora que é muito legal.

Fora da escola eu fico mais com a minha família eu brinco com meus amigos de futebol eu fico brincando muito também com os meus primos. A minha comunidade é boa eu moro aqui mesmo na comunidade de riachinho é legal morar aqui e moram os meus amigos moram aqui aí é divertido para nós brincarmos.

Olá sou uma Pessoa que gosta de muita ~~hip~~ pop, pop, hip hop e etc. Sou uma pessoa legal que é divertida mais também com começo de depressão mas estou me tratando.

Meu pai trabalha dirigindo um caminhão e ele é uma pessoa muito legal e muito carinhosa e divertida.

Mãe uma pessoa especial dona de casa um tão raro em amor carinhoso divertido e amo muito.

O que eu mais fazer e jogar bola de fute e também no campo de futebol e eu tenho, esporte, amor é que eu não gosto de deixar nada desperdiçado e não gosto de mau respeito. É também gosto de andar de moto e também gosto muito de trabalhar, com a minha família e gosto de andar com os meus amigos e meus primos e parentes e comunidade e legal de companhia e pai-ente e gosto também de jogar video game e várias outras coisas.

Eu sou uma pessoa que gosta de músicas
 ritmos de vários estilos Funk, Brega Funk,
 etc. Também gosto um pouco de estudar
 bem de casa em um curso a casa e estudo
 também, e dança violão. Bem também gosto
 de filme de ação, terror, comédia gosto
 bem minha vida não é muito bom e também
 gosto muito dos meus primos aliás apesar que
 são um pouco chatos mais gosto, e é sou estressa-
 da e as vezes saio do controle com o isso aí.
 Apesar que também gosto de ler livros
 sobre coisas históricas mas nem sei
 mais o que fala, gosto das minhas amigas
 e sou divertida, meio louca e as vezes
 seria e triste.

Gosto de dança e música minha cor preta
 e preta como também tenho 2 irmãs minha
 mãe e dona de casa e meu pai trabalha na
 igreja eu não sou muito boa no letreiro e na
 igreja gosto muito e sou viciada em
 KPOP tenho uma melhor amiga ela é uma
 boa pessoa ela me ajuda muito eu não
 sou muito boa nas coisas da escola eu
 sou muito baguiversa, alegre, chata e etc
 mas eu amo minha família.

Quando eu sou a escola eu gosto de
brincar de bola e de outras brincadeiras
fazer a tarefa de casa.

É um disciplina que eu gosto e português,
história e arte. Eu gosto de todas mas
gosto mais de português.

É eu gosto de brincar de bola de comer
gosto de fazer comida limpar a casa
e lavar as louças e eu gosto de fazer
arte.

Eu e minha vida

Eu não sei se sou uma pessoa
legal mas eu acho que sou
com as pessoas.

não sou muito feliz por causa
da minha família.

Eu vivo na Távua de água Vermelha
 e gosto de estudar, brincar e ser feliz
 toda a minha vida por ser de uma
 em uma só palavra Alegria.
 Meus pais são muito atenciosos e são
 parte de mim.

Moro no Povoado Alto da Bela Vista
 Estudo na Escola Municipal São João
 em Povoado do Riachinho gosto muito
 da Escola dos Colegas Também. minha matéria
 preferida é história.

Eu fora da Escola escrevi um pequeno legal
 gosto muito dos colegas fora da escola.
 O que eu mais gosto de fazer na minha vida
 é jogar bola todos os domingos eu jogo
 bola.

minha família é unida gosto muito
 da minha família.
 Tem hora que eu ~~foi~~ não tenho certeza
 com meu pai.

Na minha Comunidade escrevi um pequeno
 que gosto de fazer muito.

Eu tenho 13 anos e moro no povoado do Riachinho e tenho uma família muito alegre e tenho muitos amigos na escola e a minha matéria preferida.

É português por que com ela eu entendo mais coisas e por causa da professora que é muito legal e explica muito bem e que eu consigo entender.

O meu esporte mais preferido é o futebol por que ele é muito divertido e é praticado por muitas pessoas e quando tem aula e chega.

A hora de ir embora eu vou para casa e eu faço lá as minhas obrigações como lavar pratos e limpar bagas depois disso eu vou.

Brincar com meus irmãos e ter um momento triste na minha família e meu irmão caçula faleceu e por causa disso a alegria de casa.

- Eu morei no povoado Corneio, estudo na escola Municipal São João gosto de Matemática e redação em minha casa gosto de andar de cavalo e tenho uma vida de vaqueiro pois trabalho tecendo do gado mas meu pai.

O gosto de ir para as carroçadas minha paixão é cavalo e gado quando eu tiver 25 anos quero ter uma fazenda com cavalos, gados, porcos, ovelhas e galinhas esse é meu sonho.

Meu pai me deu um cavalo e 4 vacas, eu amo meus pais minha irmã meus tios tenho um primo perdido Luiz Samuel quando nos encontramos pequeno.

Eu vivo em uma comunidade sem trançulo
 eu tenho um privilégio de morar lá.

minha mãe trabalha plantando
 cana-de-açúcar e eu trabalho mais ela
 mais também ela trabalha na buro.

No sábado as vizinhas eu vou mais
 eu vou lá eu sou um tipo de
 menina que gosto de brincar de
 bolicão e futebol são tipo de jogo
 brincadeiras eu eu gosto.

Uma das matéria eu eu mais gosto
 é matemática eu tenho uma vontade
 de aprender tudo sobre matemática
 mais é muito de graça.

Eu fano da escola sou a mesma
 pessoa sou legal gosto de fazer
 amigos mais eu sou mata pi sou
 na bola com minha saí pra lá.

Eu estudo aqui no ginásio e eu
 gosto de umas pessoas eu trabalho
 aqui então é só isto eu eu
 vou lá.

Eu morava numa fazenda quando vieram dois irmãos
 dificuldades não mais eidos eu fui marcar
 em um pedaço do reluchinho numa casa que
 era feita de taço mais encaramos ali por muitos
 anos brincalhão de pega pega quimada Escandi
 Escandi e outras coisas quando eu cresci e fui
 para a escola eu fiz amigo brincar de bola
 quando eu fiquei adolescente a minha vida
 mudou eu estive com um celular que pra
 mim era uma coisa muito boa mais acertei
 uma coisa na minha vida que foi quando
 o meu irmão morreu eu fiquei muito apertada
 do é muito triste por uma pessoa tão amada
 morrer deve ter alguma pessoa pensam que
 perder uma pessoa é fácil mais não é só
 falar a isso pensa logo é só drama de
 mais não é só a pessoa mesmo para sentir
 a dor que é perder uma pessoa tão querida é
 comada na família toda eu lembro de cada
 vez que eu vejo um uma coisa que ele gostava
 eu fico muito triste por que eu si amava
 muito e ainda si amo mais ele foi um guerreiro
 no por que ele lutou pela vida dele ele foi sofrido
 muito ele foi muito fudido pela mãe mais
 ela ainda vai pagar por tudo que ela fez a ele
 e eu quero estar no dia para que ela pague
 por tudo que ela comou ele é a cada vez
 a justiça será feita.