



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

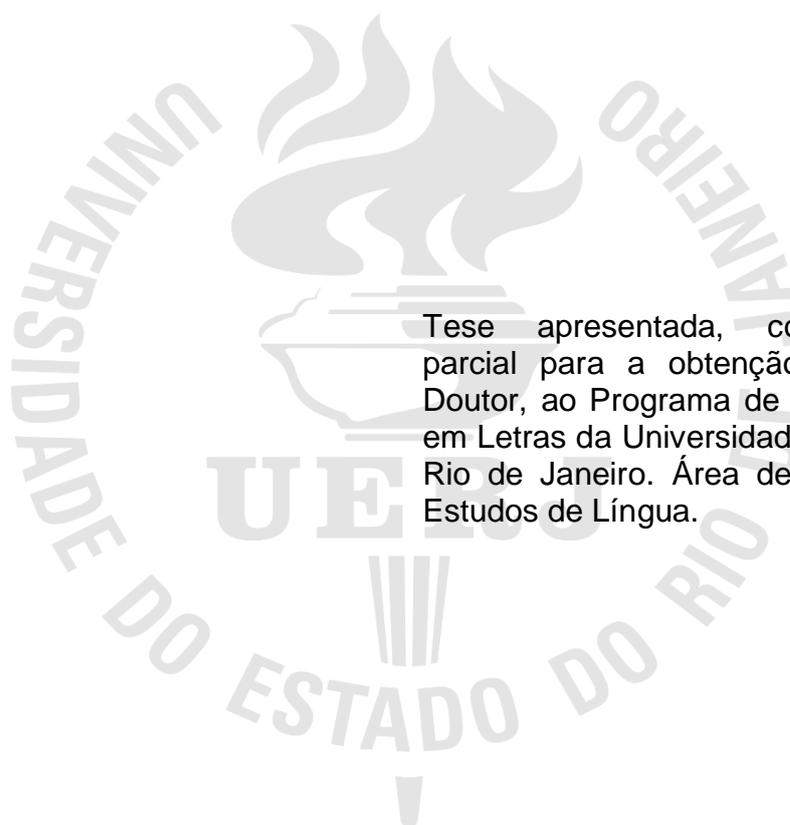
Raquel Pontes Avila

**Gêneros textuais em uma escola do campo: por uma educação
crítico-reflexiva**

Rio de Janeiro
2020

Raquel Pontes Avila

Gêneros textuais em uma escola do campo: por uma educação crítico-reflexiva



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara.

Rio de Janeiro

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

A958 Avila, Raquel Pontes.
Gêneros textuais em uma escola do campo: por uma educação crítico-reflexiva / Raquel Pontes Avila. - 2020.
238 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa - Gênero - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Teses. 3. Escola - Aspectos sociais – Teses. 4. Educação - Brasil – Teses. 5. Autobiografia na literatura - Teses. 6. Literatura de cordel - Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90:37

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Raquel Pontes Avila

Gêneros textuais em uma escola do campo: por uma educação crítico-reflexiva

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos de Língua.

Aprovada em 03 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. André Crim Valente
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Ana Maria Pires Novaes
Universidade Santa Úrsula

Prof.^a Dra. Dayala Paiva de Medeiros Vargens
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2020

DEDICATÓRIA

À minha mãe e à minha irmã, fontes de amor e de sabedoria.
A Eduardo e Helena, meus sobrinhos, que me concedem título que orgulhosamente ostento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe, Mary, por sempre acreditar mais em mim do que eu mesma. Pelo incentivo diário na forma de conversa, de preces, de café quentinho ou de abraço. Amor de mãe é bálsamo divino nesta vida nem sempre fácil. Apesar da riqueza de nossa língua, ainda não é possível traduzir, com fidelidade, toda a gratidão e admiração que tenho por você, amor das minhas vidas!

À minha irmã, Dedeia, uma das pessoas mais inteligentes e perspicazes que conheço. Minha musa. Ela sabe disso. Espero que saiba. Obrigada por ser minha irmã e por entender minhas ausências durante a realização deste trabalho. Obrigada a você e ao querido Márcio pelos dois pontos de luz que chegaram ao nosso planeta, frutos dessa união.

Ao meu pai, Odorico, que, mesmo a quilômetros de distância, se faz presente na minha vida como exemplo de disciplina. Registro aqui minha admiração pelos anos de trabalho no chão de fábrica e agradeço por ouvir alguns mestres da canção brasileira, como Luiz Gonzaga e João do Vale.

À Prof^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara, a quem tenho a alegria e a honra de chamar de orientadora, por acreditar na pesquisa que pretendi realizar. Obrigada por transformar o ambiente acadêmico em um ambiente aprazível para todos. Qualificação e competência podem caminhar com generosidade e afeto.

Agradeço à Prof^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira, que pude reencontrar na Pós-graduação de Letras da UERJ anos depois de ter sido sua aluna de Sintaxe na graduação. Revê-la foi revisitar a Raquel universitária. Estamos aqui unindo duas pontas, professora.

Ao Prof. Dr. André Crim Valente, por sempre perguntar como estava o andamento da pesquisa, antes mesmo de ser convidado para a banca. Vi-o, em uma emocionante cerimônia, tornar-se Professor Titular e, agora, ele faz parte deste momento especial da minha vida.

Agradeço a gentileza da professora Ana Maria Pires Novaes de ter aceitado participar da defesa. Suas experiências profissionais e sua trajetória acadêmica trazem contribuições importantes para este trabalho, que acredita e aposta no diálogo como construção de conhecimento.

À querida Dayala Vargens, que esteve comigo nas cadeiras uerjianas durante a graduação, meu muito obrigada. Reencontrá-la, como membro da banca de defesa, marca de maneira muito simbólica o encerramento de um ciclo na minha vida, mas também, espero, o início de outro. De outros.

Aos familiares que me apoiaram e me incentivaram. Alguns depositam uma fé danada na gente.

Ao Nordeste, terra onde tenho raízes, maternas e paternas (Um cheiro especial para o Ceará!), e de onde vem boa parte dos teóricos e literatos aqui citados.

Aos meus colegas de trabalho, que se tornaram amigos e que me ajudaram em tudo o que puderam nessa jornada. Aprendo sempre com eles. Minha mais sentida gratidão. Obrigada, obrigada, obrigada!

Aos amigos de longa data, que sempre apostaram em mim. Coisas da amizade. Aos mais recentes, incluindo os que fiz no doutorado.

Aos meus alunos, pela oportunidade diária de me tornar uma profissional mais preparada e uma pessoa melhor.

RESUMO

AVILA, Raquel Pontes. *Gêneros textuais em uma escola do campo: por uma educação crítico-reflexiva*. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta Tese busca demonstrar como o ensino de Língua Portuguesa, por meio da leitura e da produção de textos, contribui para a criação de bases para uma educação crítico-reflexiva e para a formação da consciência cidadã dos alunos. A pesquisa ocorreu em uma escola do campo, Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, localizada na cidade de Duque de Caxias (Rio de Janeiro) e teve como participantes alunos de 6º e 7º anos de escolaridade. Uma vez que a dimensão política se apresenta indissociável do processo educacional, as leis e as diretrizes curriculares voltadas para a Educação Básica, relacionadas - direta ou indiretamente - à Educação do Campo compõem o debate. Devido ao caráter peculiar da escola, um questionário sociocultural respondido pelos estudantes ajuda a identificar alguns processos sociais e históricos que atravessam as situações comunicativas dos grupos. Também formam parte do *corpus* textos produzidos durante as aulas de Língua Portuguesa. Os gêneros textuais selecionados para tal foram a autobiografia e cordel. Suas produções aparecem como instrumentos de reflexão sobre o estar no mundo e de valorização das experiências e do ambiente em que vivem. Como suporte teórico, há autores preocupados com as questões do ensino e formação crítica, como Paulo Freire (2011, 2018, 2019a, 2019b), e aqueles que dialogam com o caráter social dos gêneros textuais, como Bakhtin (2011a, 2011b, 2014) e Guedes (2009), tendo em vista o objetivo de construir estratégias pedagógicas que desenvolvam o pensamento crítico dos alunos acerca da realidade, em diferentes níveis. Destaca-se o traço transdisciplinar da pesquisa, pois os gêneros textuais são práticas contínuas, presentes desde antes dos muros da escola, perpassando todas as áreas de conhecimento e seguindo por toda a vida.

Palavras-chave: Autobiografia. Cordel. Escola do campo. Língua Portuguesa. Educação crítico-reflexiva.

ABSTRACT

AVILA, Raquel Pontes. *Teaching text genres in a rural school: in support of a critical reflective education*. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

This thesis aims to demonstrate how reading and writing texts within the context of Portuguese Language lessons contribute to lay the foundations for critical reflective education and for students to develop their sense of citizenship. The research took place in a rural school called Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, placed in the city of Duque de Caxias (Rio de Janeiro state) and had as participants students in 6th and 7th grade. Since the political dimension is inseparable from the educational process, laws and curricular guidelines for Basic Education that are - directly or indirectly - related to Rural Education are part of the discussions. Due to the peculiarities of this school, a socio-cultural questionnaire answered by the students help to identify some social and historical processes that are involved in the communicative situations of the groups. Texts produced during Portuguese Language classes are also part of the *corpus*. The textual genres chosen for this were autobiography and “cordel”. Their productions appear as a means to stimulate the students into reflecting about their role in the world and to value the experiences and the environment in which they live. As theoretical support, there are authors concerned with issues of critical education and training, as Paulo Freire (2011, 2018, 2019a, 2019b), and authors who regard the social character of textual genres, as Bakhtin (2011a, 2011b, 2014) and Guedes (2009), intending to build pedagogical strategies that develop the critical thinking of students about reality, at different levels. The transdisciplinary feature of the research stands out, as text genres are continuous practices, present since before school, crossing all areas of knowledge and continuing throughout life.

Keywords: Autobiography. *Cordel*. Rural school. Portuguese Language. Critical reflective education.

RESUMEN

AVILA, Raquel Pontes. *Géneros textuales en una escuela rural: por una educación crítica-reflexiva*. 2020. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

Esta tesis busca demostrar cómo la enseñanza de la Lengua Portuguesa, a través de la lectura y de la producción de textos, contribuye a la creación de bases para una educación crítica-reflexiva y la formación de la conciencia ciudadana de los estudiantes. La investigación se desarrolló en una escuela rural, Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, ubicada en la ciudad de Duque de Caxias (Río de Janeiro) y tuvo como participantes a alumnos de 6º y 7º grados de escolaridad de la enseñanza básica. Dado que la dimensión política es inseparable del proceso educativo, las leyes y las pautas curriculares para la educación básica, relacionadas - directa o indirectamente - con la educación rural conforman el debate. Debido al carácter peculiar de la escuela, un cuestionario sociocultural respondido por los estudiantes ayuda a identificar algunos procesos sociales e históricos presentes en las situaciones comunicativas de los grupos. Los textos producidos durante las clases de lengua portuguesa también forman parte del corpus. Los géneros textuales seleccionados para ello fueron autobiografía y cordel. Sus producciones se presentan como instrumentos para reflexionar sobre cómo es estar en el mundo y para valorar sus experiencias y el entorno en el cual los estudiantes están situados. Como soporte teórico, hay autores interesados en los temas de la educación y formación crítica, como Paulo Freire (2011, 2018, 2019a, 2019b), y autores que dialogan con el carácter social de los géneros textuales, como Bakhtin (2011a, 2011b, 2014) y Guedes (2009), con vistas a construir estrategias pedagógicas que desarrollen el pensamiento crítico de los estudiantes sobre la realidad, en diferentes niveles. Se destaca la característica transdisciplinaria de la investigación, puesto que los géneros textuales son prácticas continuas, presentes desde antes de los muros de la escuela, cruzando todas las áreas del conocimiento y continuando durante toda la vida.

Palabras clave: Autobiografía. *Cordel*. Escuela Rural. Lengua Portuguesa. Educación Crítica-reflexiva.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alunos matriculados nos Anos Finais	25
Quadro 2 - Profissão das pessoas com quem mora (6º ano)	115
Quadro 3 - Profissão das pessoas com quem mora (7º ano)	116
Quadro 4 - Ocupação (6º ano)	117
Quadro 5 – Ocupação (7º ano)	117
Quadro 6 - Profissão pretendida (6º ano)	117
Quadro 7 - Profissão pretendida (7º ano)	117
Quadro 8 - Uso do tempo livre (6º ano)	124
Quadro 9 - Uso do tempo livre (7º ano)	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Impacto das ações afirmativas em cursos universitários (continua).....	56
Gráfico 2 - Impacto das ações afirmativas em cursos universitários (continuação)..	56
Gráfico 3 - Gênero	92
Gráfico 4 – Idade	92
Gráfico 5 - Município de moradia	92
Gráfico 6 – Religião.....	93
Gráfico 7 - Cor autodeclarada	93
Gráfico 8 - PNAD 2015 cor e raça no Brasil	96
Gráfico 9 - Ano de ingresso na E. M. Sargento João Délio dos Santos	97
Gráfico 10 - Como chega à escola	97
Gráfico 11 - Já ouviu falar em escola do campo.....	97
Gráfico 12 - Considera esta uma escola do campo	99
Gráfico 13 - As aulas de Português têm influência no dia a dia.....	100
Gráfico 14 - As aulas de Português terão influência no futuro	102
Gráfico 15 - Com quem mora (6º ano)	112
Gráfico 16 - Com quem mora (7º ano)	113
Gráfico 17 - Atividades rurais que é capaz de executar (6º ano)	113
Gráfico 18 - Atividades rurais que é capaz de executar (7º ano)	113
Gráfico 19 - Atividades rurais exercidas por pessoas da residência (6º ano)	114
Gráfico 20 - Atividades rurais exercidas por pessoas da residência (7º ano)	114
Gráfico 21 - Exerce atividade remunerada	116
Gráfico 22 - Global Teacher Status 2018	122
Gráfico 23 - Computador na residência.....	125
Gráfico 24 - Wi-Fi na residência	125
Gráfico 25 - Celular próprio	125
Gráfico 26 - Perfis em redes sociais.....	126
Gráfico 27 - Ida ao teatro	126
Gráfico 28 - Ida ao cinema	126
Gráfico 29 - Livros na residência.....	127
Gráfico 30 - Gosta de ler	127

Gráfico 31 - O que costuma ler fora da escola	127
Gráfico 32 - Domicílios com banda larga no Brasil	129

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Livros mais vendidos em 2019 (continua)	60
Figura 2 - Livros mais vendidos em 2019 (continuação)	60
Figura 3 - Autobiografia AF1	148
Figura 4 - Autobiografia AF2	149
Figura 5 - Autobiografia AF3	149
Figura 6 - Autobiografia AF4	150
Figura 7 - Autobiografia AF5	150
Figura 8 - Autobiografia AM6	151
Figura 9 - Autobiografia AM7	151
Figura 10 - Autobiografia AM8	152
Figura 11 - Autobiografia AM9	152
Figura 12 - Autobiografia AM10	153
Figura 13 - Foto de livros	154
Figura 14 - Autobiografia da professora	156
Figura 15 - Cordel CF1	168
Figura 16 - Cordel CF2	169
Figura 17 - Cordel CF3	169
Figura 18 - Cordel CF4	170
Figura 19 - Cordel CF5	170
Figura 20 - Cordel CM6.....	171
Figura 21 - Cordel CM7.....	171
Figura 22 - Cordel CM8 (continua).....	172
Figura 23 - Figura 24 - Cordel CM8 (continuação)	172
Figura 24 - Cordel CM9.....	173
Figura 25 - Cordel CM10.....	173
Figura 26 - Foto do site da ABLC	175
Figura 27 - Fotos de folhetos de cordel.....	175
Figura 28 - Cordel da professora.....	176

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	16
1	QUEM SOMOS E A QUE VAMOS	23
1.1	A pesquisadora, a escola, os alunos	23
1.2	Pesquisa qualitativa	26
1.2.1	<u>Postulados do paradigma interpretativista em uma escola do campo</u> .	30
1.2.2	<u>Somos todos pesquisadores</u>	31
1.3	A metodologia de Paulo Freire e a pesquisa-ação	32
2	A PARTE QUE NOS CABE: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	42
2.1	Brasil: país de latifúndios	45
2.2	Como os latifúndios do saber se perpetuam	53
2.2.1	<u>Ensino sem diálogo e manutenção de poder</u>	57
2.2.2	<u>O ensino de língua portuguesa: liberdade ou aprisionamento</u>	64
3	OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO RIOS QUE NÃO SECAM	68
3.1	Os gêneros textuais e as leis e diretrizes educacionais	68
3.2	Os gêneros textuais e os conceitos de letramento	71
3.3	Os gêneros textuais em campo	76
4	A TERRA QUE QUEREMOS VER DIVIDIDA	86
4.1	Primeiro instrumento de aproximação e reflexão	87
4.1.1	<u>Antes da aplicação do questionário</u>	88
4.1.2	<u>Durante a aplicação do questionário</u>	89
4.1.3	<u>Depois da aplicação do questionário</u>	91
4.1.3.1	Dados pessoais	91

4.1.3.2	Vida escolar	96
4.1.3.3	Vida familiar e trabalho	112
4.1.3.4	Lazer, tecnologia e leitura	124
4.2	Segundo instrumento de aproximação e reflexão	136
4.3	A Escola de Genebra na escola de Piranema	137
4.4	Articulação de gêneros textuais com os conteúdos de ensino de língua portuguesa	140
4.5	A opção por texto escrito	141
4.5.1	<u>Por que autobiografia e cordel</u>	142
4.6	Correção dos textos: reflexões e práticas	143
4.6.1	<u>Professora que escreve</u>	145
4.7	Estímulo à escrita, desejo de escrever	146
4.8	Autobiografia: um gênero que conecta	147
4.8.1	<u>Produções textuais – autobiografias</u>	148
4.8.2	<u>Sequência de aulas no 6º ano de escolaridade</u>	153
4.8.3	<u>Leitura das leituras – Parte I</u>	158
4.9	Literatura de cordel: um gênero que encanta	165
4.9.1	<u>Produções textuais – cordéis</u>	167
4.9.2	<u>Sequência de aulas no 7º ano de escolaridade</u>	174
4.9.3	<u>Leitura das leituras – Parte II</u>	178
4.10	Leitura das leituras – Parte III	185
5	SOMOS IGUAIS EM TUDO E NA SINA	195
5.1	Interdisciplinaridade	196
5.2	Interdisciplinaridade e gêneros textuais	199
	CONCLUSÃO	207

REFERÊNCIAS	213
APÊNDICE A – Questionário sociocultural	220
APÊNDICE B – Foto “Fachada da escola”	223
APÊNDICE C – Foto “Entorno da escola”	224
APÊNDICE D – Foto “Chegada à escola”	225
APÊNDICE E – Foto “Estrada sentido Piranema”	226
APÊNDICE F – Foto “Pés na lama”	227
APÊNDICE G – Foto “Ida para a escola”	228
APÊNDICE H – Rascunho da autobiografia da professora (continua)	229
APÊNDICE I – Rascunho da autobiografia da professora (continuação)	230
APÊNDICE J – Rascunho do cordel da professora	231
APÊNDICE K – Termo de Assentimento	232
APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	233
ANEXO A – Fotos de satélite de 2015 e de 2020	234
ANEXO B – Parecer de aprovação da Plataforma Brasil	235
ANEXO C – Deliberação CME/DC nº 21/2020	236

INTRODUÇÃO

Esta Tese nasceu da necessidade de se verificar práticas de ensino relevantes nas aulas de Língua Portuguesa de uma escola do campo. A procura pelo meio acadêmico tencionava refletir sobre os contextos envolvidos no processo, com o intuito de promover um ensino efetivamente reflexivo na Educação Básica, concentrando-se nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para o texto, o uso da primeira pessoa do plural guarda a função de demonstrar o trabalho conjunto com a orientação e de incluir os leitores do trabalho, que, de modo geral, serão profissionais da educação, principalmente da área de Língua Portuguesa, os quais certamente encontrarão muitos pontos comuns com suas trajetórias profissionais. Nas passagens referentes à experiência profissional e em relatos das situações de sala de aula, fez-se necessária a adoção da primeira pessoa do singular. O registro de tais atividades assim o exigiu, pois foram momentos em que somente a pesquisadora esteve presente, e descrever as situações vivenciadas formou parte da análise do *corpus*.

O estudo se desenvolveu em uma escola do campo localizada em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, a Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos. Imersos no ambiente, interessa-nos conhecer os conceitos de “Educação do Campo” e de “escola do campo”, e como se vinculam ao ensino de língua materna, em suas várias dimensões, legais e pedagógicas. Quais são as leis que regem a Educação do Campo? Em que medida os objetivos das leis relacionadas a essa modalidade educacional estão condizentes com a realidade? Como promover o letramento de um aluno que, em princípio, tem pouco acesso à escrita e à tecnologia? Que estratégias adotar nas aulas de Língua Portuguesa para atrair esse aluno e ainda contribuir para sua formação? Quais elementos o aproximam ou distanciam do aluno de zona urbana? Com que textos tem contato?

Acompanhava tais questionamentos a noção de que as aulas devem auxiliar na formação de um leitor crítico, de um aluno com condições de competir no mercado de trabalho, de um indivíduo capaz de compreender as diversidades linguísticas de sua língua materna e de construir um posicionamento genuinamente crítico diante da realidade circundante.

Reconhecemos, então, a responsabilidade na tarefa de letrar o aluno do campo. Letrar aqui na sua acepção mais complexa, aquela que compreende que a formação plena contempla a decodificação de signos, a apreensão de sentidos, a adequação e a pluralidade da linguagem. Ponderamos, então, o que devemos ensinar na nossa disciplina.

O professor de português de uma escola do campo precisa estar atento aos mecanismos de aprendizagem da língua, levando em consideração os aspectos formativos do seu aluno. Aspectos que são, em muitos casos, diferentes dos seus, o que enfatiza a premência da compreensão de “quem é esse aluno”. O olhar do docente precisa contemplar as idiossincrasias que fundam os perfis dos grupos com os quais conviverá, para, assim, se preparar para os percalços que certamente encontrará no transcurso das aulas.

Em um ambiente carente de políticas públicas efetivas, com escassa presença de instituições legais, onde o acesso a livros e a certos saberes é parco, estimular a formação cidadã é obrigação urgente. Sendo a Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos uma das poucas referências de instituição pública da localidade, a responsabilidade do grupo docente e dos demais envolvidos no processo educativo se avoluma.

Não há como não mencionar o processo de urbanização, latente no dia a dia do indivíduo do campo. São notórias as consequências na atual configuração do território brasileiro, refletidas na dinâmica das escolas básicas por todo o país, conforme apontam informações do MEC¹:

Dados do censo escolar da educação básica dos últimos dez anos mostram decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural e crescimento na área urbana. O censo escolar de 2003 registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas; em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas.

Ao apresentar o âmbito das escolas do campo, o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2013), no capítulo concernente às “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” salienta o fato de que não se identifica mais a ideia de campo como um

¹ Disponível em: (<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32804>).

lugar nostálgico e bucólico, alertando ainda para o fenômeno de desaparecimento de muitas características próprias do campo devido à urbanização. O tempo tem sinalizado que moradores dessas regiões não são necessariamente indivíduos profundamente ligados à terra e com suas raízes fincadas somente em atividades naquela região. É o caso da Sargento João Délio dos Santos: escola classificada como rural e sob influências constantes do movimento urbano.

Outros aspectos aproximam (ou podem aproximar) o aluno do campo de um aluno da cidade: estando na mesma faixa etária, atravessam os mesmos anseios juvenis, lidam com a aceitação no grupo e sentem as angústias próprias da idade. Identificar a que lugar pertence esse aluno do campo – do campo atual – é, pois, parte relevante da pesquisa. Isso significa nos dispormos a ouvir sua voz.

Dentre as várias questões levantadas, uma delas reside em saber a que situações de letramentos está exposto tal aluno do campo. É preciso, pois, verificar quais são suas perspectivas e seus anseios, a fim de que as aulas de Língua Portuguesa adquiram real sentido e caráter transformador. Perante tal cenário, que partiu da nossa observação sobre o funcionamento da escola e da região, julgamos pertinente pesquisar mais detidamente o perfil desse aluno, por meio de um questionário sociocultural, que traz objetivos relevantes para a pesquisa: identificar o sujeito que atua naquele contexto, valorizando-o diante das diversas situações sociais; e criar estratégias que poderão nortear novas práticas para as aulas de Língua Portuguesa.

Outro instrumento de que lançamos mão foram as produções textuais elaboradas pelos grupos selecionados. A opção por gêneros textuais está ligada à concepção bakhtniana acerca do tema, quando considera que em todas as instâncias de nossa vida são produzidos gêneros textuais. Segundo o estudioso russo, é assim que nos comunicamos.

Relativamente às produções dos alunos, analisamos de que maneira elas conseguem revelar as impressões dos grupos sobre o seu estar no mundo e refletir o ambiente em que estão inseridos. Os gêneros trabalhados, autobiografia e cordel, para o 6º e 7º anos, respectivamente, são fontes de investigação e meio para provocar a reflexão da realidade.

A elaboração das aulas, a seleção de conteúdos, a escolha de materiais, tudo isso, ainda que feito com boa vontade, pode falhar naquele que consideramos objetivo principal do ensino: promover uma educação inclusiva e libertadora. Ocorre

que, em geral, algumas etapas são suprimidas. Pretendemos compreender aquele espaço rural para construir e repensar as aulas de Língua Portuguesa. Para isso, os questionários foram levados em consideração como parte de um projeto de educação crítica por meio das aulas de Língua Portuguesa e as produções textuais, na modalidade escrita, serviram como registro documental para a reflexão da realidade.

Quando propõe uma pedagogia criada pelos oprimidos e uma educação que seja uma prática da liberdade, Freire (2018, 2019a, 2019b) ressalta a responsabilidade que temos como professores. O maior objetivo de um educador deve ser promover a liberdade dos alunos, e, assim, a sua própria, pois o movimento é sempre dialógico. O patrono da educação brasileira há tempos nos chama para um arregaçar de mangas, atitude que temos negligenciado. Quando dizemos dessa forma, estamos pensando como sociedade. As práticas pontuais de alguns profissionais e as ações locais bem-sucedidas são vaga-lumes na escuridão de um projeto velado de educação que quer fazer sucumbir a voz dos oprimidos. E muitas vezes consegue.

Apesar de selecionarmos esses dois materiais como base, estamos cientes de que outros instrumentos comungam na formação do olhar do professor que realiza uma pesquisa. Não foram desprezadas, durante a escrita da Tese, outras fontes, acumuladas ao longo desses anos: observações diárias, anotações, fotos e acervos de atividades diversas das aulas de Língua Portuguesa. Consideramos que todo professor é potencialmente um pesquisador, ainda que não ligado aos ritos de uma pesquisa acadêmica. Entendemos como característica inerente ao ofício.

A natureza da pesquisa nos leva a classificá-la como qualitativa, na medida em que nos interessa compreender os fenômenos concernentes às aulas de Língua Portuguesa, estudando as particularidades e experiências dos grupos. Os números, gerados a partir de alguns itens do questionário e apresentados em forma de gráficos, serviram para calçar as análises qualitativas que fizemos. Os dados numéricos não foram usados como instrumentos de comprovação de teorias, corresponderam a perguntas que carecem de análises conjunturais. Sendo uma análise qualitativa, não partimos de pressupostos negados ou confirmados; almejamos entender as situações que estão no foco de nossa investigação. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34): "A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto."

Sabemos que o professor carrega em seu olhar uma forma própria de avaliar as situações e de sempre relacionar a prática da sala de aula a conjunções históricas e/ou políticas que formam sua bagagem cultural. Assim, a pesquisa somente pode optar pelo parâmetro interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), que concebe o pesquisador como parte ativa do processo.

Retomando, o objetivo geral da Tese consiste em promover a reflexão crítica da realidade por meio das aulas de Língua Portuguesa. Na esteira deste, seguem-se os objetivos específicos: traçar um perfil geral das turmas participantes da pesquisa; reconhecer algumas influências discursivas a que estão submetidas; identificar o nível de interesse dos alunos na elaboração das autobiografias e cordéis; analisar suas produções textuais à luz de estudos de gêneros textuais.

Quanto à estrutura, há cinco capítulos, com títulos inspirados na mais conhecida obra de João Cabral de Melo Neto (2007), “Morte e vida Severina”, na qual relata a jornada de um sertanejo que parte em direção à capital na esperança de conseguir uma vida melhor. Severino, protagonista do auto de Natal, segue o curso do rio Capibaribe até a cidade de Recife. Durante o caminho, depara-se com muitas pessoas e situações que nos dão a oportunidade de melhor conhecer não só sua personalidade, mas um Brasil profundo, esquecido, por longas décadas, pelo poder público. A história daquele sertanejo é a história de milhares de sertanejos e também a de todos os trabalhadores explorados e mal remunerados, no campo e na cidade, de ontem e de hoje.

O poeta pernambucano, que completou seu centenário em janeiro de 2020, ao registrar liricamente a história dos oprimidos, também nos resgata. Sua sutileza e contundência nos convidam a refletir sobre a desigualdade no Brasil. Refletir e agir.

No primeiro capítulo, exibimos as bases da pesquisa qualitativa, que contempla o desenho da pesquisa, e a metodologia de Paulo Freire (2019b), que serviu de norte para os caminhos que nos propusemos a percorrer. É senso comum que devemos relacionar nossas práticas pedagógicas com a realidade dos alunos, por isso nos propusemos a refletir se estamos realmente edificando uma práxis transformadora ou reproduzindo práticas sem reflexão conjunta com os alunos.

No segundo capítulo, expomos breve histórico sobre a Educação do Campo e que tratamento ela recebeu, ao longo do tempo, nas leis que regem a educação brasileira. Também debatemos a questão das desigualdades que assolam nossa sociedade e o papel do professor diante desse cenário.

No terceiro capítulo, discutimos os gêneros textuais: como figuram nos documentos oficiais; sua vinculação ao conceito de letramento e as abordagens de diversos estudiosos no tema. O desenvolvimento de competências linguísticas deve passar por um diálogo com as vivências dos discentes. Queremos, então, estabelecer uma metodologia que contemple suas experiências. O conceito de letramento, amplamente estudado por Roxane Rojo (2009) e Angela Kleiman (1995), por exemplo, se vincula ao trabalho com textos, pois, em ambos, está prevista a potencialização das competências dos estudantes e o fornecimento de outras experiências linguísticas. Por esse caminho, entendemos que, inclusive os aspectos formais do texto, bem como os demais conteúdos da disciplina, poderão ser melhor explorados. Também utilizamos, como arcabouço teórico, os estudos de Bakhtin (2011, 2014) e Guedes (2009), entre outros autores, que consideram o caráter dialógico, portanto social, dos textos. Oportunamente apontamos que, pelo teor das questões aventadas desde o projeto inicial, a diferença de sentido que alguns autores trazem entre “gêneros textuais” e “gêneros discursivos” não provoca interferências nas análises realizadas e, portanto, para esta pesquisa, não fazemos distinção entre os termos.

No quarto capítulo, são trazidos e analisados os dados coletados para a pesquisa: as respostas dos alunos ao questionário sociocultural e as produções textuais selecionadas. A opção por esses instrumentos teve como meta traçar o perfil dos grupos selecionados, contribuindo na elaboração de nossas aulas, bem como criar bases para a construção de uma prática pedagógica participativa, por meio, principalmente, dos gêneros textuais.

Por último, no quinto capítulo, tratamos de um grande desafio para a educação brasileira: a integração das áreas de conhecimento. Nomes como os de Ivani Fazenda (1995) nos auxiliaram na romagem. A fragmentação das disciplinas é um cenário ao qual estamos acostumados. Os movimentos de integração implicam mudança de pensamento, mudança de sentimento, e, finalmente, mudança de prática. Isso leva tempo. Em cada um de nós, nas unidades escolares, e certamente muito mais tempo como projeto de educação em nível nacional. O que pretendemos é reiterar a necessidade de diálogo entre as disciplinas. Evidenciamos a transversalidade da língua e a necessidade de expandirmos a noção de que ela pertence a todos e por todos deve ser cuidada. Os estudos de gêneros textuais

constituem fundamental suporte para o estabelecimento desses diálogos entre as áreas de conhecimento.

Consideramos não ser possível um ensino de língua desligado dos sujeitos, não como visão romântica, mas como concepção pragmática. Todos os movimentos que objetivam a transformação do processo ensino-aprendizagem são também uma forma de constituir uma teoria sobre nossa cultura. As tentativas de criar um afastamento crítico acerca da nossa realidade contribuem para a compreensão de quem somos, onde estamos e aonde queremos chegar. Estamos todos imersos em um determinado contexto e, via de regra, somos engolidos por ele. Pretendemos promover uma subida à superfície para avaliação dessa realidade que nos comporta e, muitas vezes, nos cerceia. As aulas de Língua Portuguesa não são única via para tal objetivo, mas são, certamente, um lugar privilegiado. É por meio delas que vislumbramos alcançar maneiras de pensar nossa realidade, codificando-a para descodificá-la (FREIRE, 2019b).

A pesquisa não se encerra no âmbito dos estudos de Letras por algumas razões: a língua é elemento transversal das disciplinas; os gêneros textuais perpassam todas as instâncias comunicativas; a construção de práticas que incentivem o pleno exercício da cidadania não se restringe ao ambiente escolar, pode e deve ser lume de todas as formas organizadas da sociedade civil.

1 QUEM SOMOS E A QUE VAMOS

No auto de João Cabral de Melo Neto (2007), o protagonista se apresenta e narra suas origens e seus propósitos logo no primeiro ato, intitulado “Quem é e a que vai”. Aqui também, no capítulo inicial, fazemos nossa apresentação e dizemos a que vamos: na primeira seção, o contexto dos atores envolvidos na pesquisa; na segunda, as bases da pesquisa qualitativa, que dão suporte a esta investigação; na última, a metodologia de Paulo Freire (2019b), que serviu de inspiração ao intento de construir práticas de uma educação crítico-reflexiva por meio das aulas de Língua Portuguesa e como ela tangencia a metodologia da pesquisa-ação.

1.1 A pesquisadora, a escola e os alunos

Como professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na rede pública, desde o início da carreira, tive a oportunidade de trabalhar com grupos de alunos das mais diversas vivências, faixas etárias e níveis de aproveitamento escolar; desde o 6º ano de escolaridade até o 3º ano do Ensino Médio. A experiência no Ensino Médio teve caráter diferenciado, pois se tratava de curso noturno em escola estadual, com turmas compostas basicamente por trabalhadores, idosos que não estudavam formalmente há muitos anos e estudantes com distorção série-idade. Mesmo tendo sido um período de enriquecimento e aprendizagem para minha carreira, foi o trabalho com o Ensino Fundamental II que, sobremaneira, me estimulou a reflexionar sobre meu ofício.

Em 2006, começava a trabalhar na prefeitura de Duque de Caxias como professora dos Anos Finais (6º ao 9º ano de escolaridade). Durante cinco anos, estive lotada em uma escola situada no bairro de Saracuruna, e também assumi algumas turmas extras em outra escola, em região mais central da cidade. Quando transferi minha matrícula, em 2011, para outra unidade, deparei-me com uma realidade diferente das que encontrara até então.

Localizada em zona rural, a Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos exhibe algumas características que merecem ser pontuadas: não existe muito contato

com a língua escrita nos arredores, pois não há bibliotecas públicas ou mesmo estabelecimentos comerciais, tampouco há propagandas pelos muros, que são escassos, característica que se tem modificado lentamente. É possível observar que os moradores antigos e os novos vêm construindo muros para delimitar suas residências. Ainda assim, é um movimento lento, não acompanhado de infraestrutura e oferta de serviços, ligado à dimensão privada da vida dos habitantes. Outra característica relevante se refere à localização limítrofe com outro município, Nova Iguaçu, o que parece dificultar a tomada de decisões das prefeituras de ambas as cidades. A região carece de saneamento básico, de iluminação e de transporte públicos, de coleta de lixo e de atendimento de saúde. Além desses aspectos, a unidade escolar não possui sala de informática, quadra (as atividades de Educação Física são realizadas em um galpão que fica a alguns metros da escola), sala de leitura ou laboratório de Ciências. Próximo, existe um assentamento organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, chamado Terra Prometida. O assentamento abrange áreas dos dois municípios citados. Anteriormente, havia passado pelas cidades de Miguel Pereira e Rio de Janeiro.

Com mais de quarenta anos de existência, a Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos tem uma história que se confunde com a própria localidade. Construída em terreno cedido pelos vizinhos, boa parte das obras de expansão é fruto de verbas federais e do trabalho de seus diretores. Essas informações denunciam como o poder público local deixou lacunas desde o início de sua trajetória. Em 2010, passou a contemplar todas as etapas dos Anos Finais, começando com o sexto ano. No ano seguinte, atendia também ao sétimo ano; depois, sexto, sétimo e oitavo; até que, em 2013, todas etapas estavam implementadas. Tratava-se de uma novidade para os envolvidos: direção, coordenação, professores, pais e alunos. A partir de então, foi possível obter um *feedback* do aluno proveniente do 5º ano de escolaridade. Antes, não era possível acompanhar a continuação de sua vida escolar.

Até o ano de 2016, o quantitativo de alunos era quase sempre crescente, excetuando-se o ano de 2013, quando houve uma pequena queda no total de matriculados. Entre os anos de 2016 e 2017, notou-se uma diminuição no total de alunos matriculados. Desde então, observa-se queda desse número. Ainda que menos vertiginosa que naqueles anos letivos, segue constante a diminuição do quantitativo de alunos. Em 2017, pela primeira vez, haveria somente uma turma de

6º e uma de 7º ano de escolaridade, enquanto, antes, eram duas turmas de cada. Essas informações podem ser observadas na tabela a seguir, gentilmente fornecida pelos profissionais da secretaria da escola, com anuência da direção.

Quadro 1 - Alunos matriculados nos Anos Finais

ANO	601	602	701	702	801	802	901	Total de alunos do 2º segmento
2010	26	28	X	X	X	X	X	54
2011	25	28	21	15	X	X	X	89
2012	20	24	35	X	22	X	X	101
2013	25	17	25	X	19	X	8	94
2014	30	20	38	X	18	X	18	124
2015	28	29	20	20	29	X	11	137
2016	30	26	20	18	35	X	17	146
2017	33	X	33	X	30	X	22	118
2018	30	X	28	X	27	X	21	106
2019	33	X	23	X	17	X	20	93

Fonte: Secretaria da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, 2019.

Algumas das causas para a evasão podem ser a mudança de gestão, a migração dos alunos do primeiro segmento para escolas do município vizinho, os períodos de greves e desistências por diversos motivos (trabalho, mudança de residência, reprovação). Essas considerações resultam da observação diária, do conhecimento da dinâmica local e de diálogos com os colegas de trabalho. A situação, no entanto, merece atenção das equipes pedagógica e diretiva. Além disso, trata-se de um cenário que se pode modificar nos próximos anos.

Dentro desse contexto, tencionamos compreender os contextos em que estamos inseridos e como eles podem afetar as aulas de Língua Portuguesa e a aprendizagem dos alunos. À sequência, destrinchamos o papel da pesquisa qualitativa em pesquisas educacionais e, dessa maneira, demonstramos as razões pela escolha de tal abordagem.

1.2 Pesquisa qualitativa

Em *O professor pesquisador*, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008) aponta que as duas principais correntes na pesquisa social, na qual se insere a pesquisa em sala de aula, são derivadas do positivismo e do interpretativismo. No primeiro, privilegia-se paradigma quantitativo, enquanto no outro, o qualitativo. Ainda que tenhamos, em certos momentos, conjugado os paradigmas, predomina, neste trabalho, a análise qualitativa, pois nos interessam as investigações contextuais.

A tradição cientificista tem como precursores Francis Bacon e René Descartes (BORTONI-RICARDO, 2008) e se baseia fortemente nas ideias de Augusto Comte. Basicamente, o paradigma positivista considerava que, pelas induções, era possível perceber as regularidades dos processos repetidamente observados. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.14), outra maneira de se trabalhar com essa visão seria usando o processo hipotético-dedutivo, "que concilia a interpretação empírica com as certezas de lógica dedutiva".

Houve, inegavelmente, profundas contribuições provenientes das pesquisas de caráter cientificista, até hoje utilizadas. Remontamos a um período da humanidade em que os estudos científicos exigiam organização e uma espécie de garantia de resultados, sobretudo nas ciências exatas. Os mais ortodoxos desprezavam a filosofia. Era como se, fora do positivismo, tudo fosse não científico e, portanto, não digno de credibilidade.

Partimos dos próprios postulados positivistas (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 15) para compreender por que não utilizá-los nesta pesquisa. O primeiro, a "certeza sensível", preconiza que "a realidade consiste naquilo que os cientistas podem perceber" e está intimamente ligado às descobertas das áreas biológicas, ao possibilitar o desenvolvimento de instrumentos que levavam à confirmação de hipóteses. A medicina, a título de exemplificação, se beneficiou fartamente com o uso desses aparelhos. Nesta pesquisa, não há medidores que possam balizar percepções, pois muitas camadas da realidade não podem ser radiografadas, fotografadas ou manuseadas.

O segundo postulado é a "*certeza metódica*", ou seja, a necessidade de métodos rigorosos e sistemáticos como garantia do viés realmente científico do

estudo. Tais pressupostos se relacionam ao caráter de algumas pesquisas específicas. A rigidez do método é bem-vista em todas as áreas de conhecimento, no entanto entendemos que, a depender do tipo de pesquisa, é possível que haja mudanças nos métodos e incorporação de outros. Especialmente em investigações no campo social, conceber caminho linear, sem abertura para novas incursões e abordagens, seria uma abstração.

Também se constitui como pilar do paradigma positivista a "antinomia entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível". Defende-se uma observação completamente isenta do pesquisador, pressupondo captação completamente neutra do objeto estudado, em outras palavras, imune às crenças e valores do pesquisador. Esta é uma discussão bastante disseminada nas pesquisas que envolvem as relações humanas: até que ponto uma investigação está impregnada do olhar do pesquisador ou é objetiva e, assim, confiável. Entendemos o valor do debate, pois, em se tratando de estudos acadêmicos, não se quer deslizar no excesso de subjetivismo, todavia acreditamos ser também significativo compreender as motivações do pesquisador e como sua visão de mundo pode afetar ou ser afetada por aquele estudo. A ideia de purismo não contempla nosso tipo de investigação e, mais do que isso, nos importa detectar as percepções de todos os implicados.

Outro ponto que vale ressaltar é o desprezo das pesquisas positivistas mais ortodoxas pelo chamado senso comum (BORTONI-RICARDO, 2008 p. 17), em que se valoriza apenas o raciocínio científico: tudo que não puder ser sistematicamente comprovado não é considerado. A partir do século XX, e depois de muitas críticas ao rigor científicista, o senso comum passou a constituir processos científicos que envolvam relações humanas. A autora marca posição, da qual partilhamos, ao afirmar que o senso comum é uma dimensão do conhecimento e pode figurar como componente de pesquisas. "O cientista social pode valer-se de lei para interpretar as ações socialmente organizadas e a forma como os atores sociais as veem, posicionam-se em seu interior e constroem seu sistema de interpretação" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 18).

A título de exemplificação, os escritos da bandeira brasileira, "Ordem e Progresso", inspirado no lema positivista de August Comte. A inscrição representa bem a perspectiva tradicionalista de que existe uma linearidade nos acontecimentos, que seguirão para um resultado inevitável. Difunde-se a noção de que somente uma

nação ordeira poderá desenvolver-se. Outorga-se o lema e pouco se discute o tipo de ordem e quem se incumbirá de mantê-la. Parece-nos muito mais uma tentativa de manutenção de inibir movimentos inesperados do povo. Com “movimentos inesperados” queremos dizer: qualquer ação popular que cause instabilidade aos detentores do poder. O progresso estampado em nossa flâmula seria para quem?

Foi na Escola de Frankfurt, na segunda década no século XX, que o positivismo de Augusto Comte recebeu sistemáticas críticas (BORTONI-RICARDO, 2008). O mais célebre dos positivistas defendia que os mesmos postulados utilizados nas ciências exatas deveriam ser base para as ciências humanas e sociais. Essa postura ignorava as interferências históricas e as relações sociais presentes em toda a cultura humana. Pensadores como Theodor Adorno e Jünger Habermas fizeram emergir uma nova perspectiva para as pesquisas científicas, o paradigma interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008 p. 32), segundo o qual

não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo.

No campo da educação, as pesquisas convencionais não comportam as nuances das relações humanas e sociais que se instituem. Em um determinado período de conformação do pensamento científico, o positivismo serviu como uma espécie de salvaguarda de garantias dos resultados, especialmente em estudos de ciências exatas. Com o avanço de estudos sociais, surgiu, porém, a necessidade de se repensar a coleta e a análise de dados. Fez-se impositivo esmiuçar os contextos envolvidos nos quadros investigados.

As transformações sociais acarretam impactos no comportamento dos indivíduos e em sua organização. Não há como apartar as interferências do professor e do aluno em uma pesquisa de sala de aula. Trata-se de uma relação entre indivíduos com formações distintas e que interagem todo o tempo. A proposta positivista ignora essas dimensões, como se fosse possível anular todos os discursos que atravessam as pessoas, considerando pesquisadores imunes a fatores externos.

Privilegiar a abordagem qualitativa não significa excluir completamente os métodos quantitativos e nem o contrário. O interpretativismo é igualmente científico e pode, inclusive, suprir lacunas que as correlações objetivas não alcançam. O próprio termo está ligado ao compromisso das pesquisas qualitativas com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas lhes conferem.

Segundo relata Bortoni-Ricardo (2008), em 1922, a publicação do livro *Argonautas do Pacífico Ocidental*, de Bronislaw Malinowski, acerca dos habitantes das Ilhas Trobriand, inaugurou a abordagem interpretativista ao levar em conta as percepções dos ilhéus sobre seus próprios valores culturais. O antropólogo questionou, assim, os métodos tradicionais e construiu uma teoria inovadora, que passaria a inspirar outros pesquisadores, como Margareth Mead, com sua pioneira monografia etnográfica, de 1928. Esses trabalhos passaram, depois da Segunda Grande Guerra, a influenciar diretamente pesquisadores da área educacional. A autora (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 41) registra ainda que, para Frederick Erickson,

a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social. A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos.

Tomar trabalhos de cunho positivistas como representantes exemplares do espírito científico é atitude ingênua, pois ignora a influência que mesmo o mais burocrata dos pesquisadores projetará em sua análise. Pesquisas que não contem com a colaboração dos grupos implicados não podem simplesmente ser vistas como puro cientificismo. Por outro lado, aquelas que pressupõem o diálogo entre seus componentes também não ferem o caráter científico, se se atêm a bases teóricas e metodológicas.

1.2.1 Postulados do paradigma interpretativista em uma escola do campo

A pesquisa qualitativa admite o interpretativismo do pesquisador, pois este é tomado como elemento ativo. Durante as primeiras décadas do século XX, conforme explicitado anteriormente, houve quem a considerasse pouco científica ou acientífica, como se o olhar do pesquisador, impresso em seu material, configurasse erro de método. Para a nossa, interessa, ao contrário do que idealiza o purismo quantitativo, a subjetividade dos envolvidos no processo.

Educação é sempre interação. Em vez de captar a realidade sob um ideal de objetividade, a pesquisa interpretativista conta com a subjetividade do pesquisador para a formulação de suas perguntas e de suas considerações. Existe nela o princípio da “reflexividade” (BORTONI-RICARDO, 2008), que significa ser o pesquisador parte de um todo. Isso ocorreria em qualquer ciência humana. No caso do professor que empreenda uma investigação em escola, esse traço é mais evidente, pois aquele espaço é o local de seu fazer profissional. Seu ofício pressupõe troca de experiências, sensibilidade e conhecimento prévio, aspectos não abandonados durante a pesquisa. Nos dizeres de Bortoni-Ricardo (p. 2008, p. 59):

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é capaz também de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa nesse mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, reflexividade.

Essa visão tangencia as considerações de Paulo Freire, em títulos como *Educação como prática da liberdade* (2018) e *Pedagogia do Oprimido* (2019b), ao propor que o educador estabeleça uma síntese com o educando. Em seus estudos, está largamente difundida a ideia de que todos têm suas idiossincrasias e que elas podem e devem atuar em movimento dialético.

1.2.2 Somos todos pesquisadores

Pesquisas educacionais ganharam fôlego nos anos 1980, com a preocupação de dois aspectos observáveis em sala de aula: a interação professor-aluno e a qualidade do processo de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008). Essas novas configurações impulsionaram docentes a investigar suas práticas pedagógicas. Admitindo-se que o ensino não é estático, passa-se a levar em consideração as situações que podem dificultar ou facilitar a aprendizagem.

As avaliações a que se submete e as ponderações acerca de suas práticas nos levam a afirmar que todos os professores são pesquisadores. A diferença está no quanto sistematiza ou negligencia a característica. Todos os docentes são capazes de elencar informações, de recorrer a dados familiares e de detectar, no transcurso das aulas, as maiores carências e habilidades dos alunos. Significa dizer que é da natureza da profissão ser pesquisador. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 46),

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias.

Segundo André e Lüdke (2018), é preciso desmistificar a visão de pesquisa como instância destinada a indivíduos que possuem uma suposta capacidade superior aos demais, pois as investigações, em verdade, partem de atividades comuns e correntes do ser humano. Sem negligenciar o rigor necessário para a realização de uma pesquisa, as autoras frisam que é preciso aproximar a prática da vida diária dos professores.

Um dos principais empecilhos, no entanto, para o trabalho de pesquisa reside na falta de tempo para conciliar as demandas do dia a dia profissional e as atividades de pesquisador. Se pensarmos nos professores de língua portuguesa, com extensos currículos a cumprir, acúmulo de horas-aulas e pilhas de textos a corrigir, entendemos bem a dramaticidade do quadro. A solução está em encontrar

maneiras viáveis de registrar o que já é comumente observado. A adoção de diários, nos quais podem ser anotadas diariamente as atividades, e em poucos minutos, se mostra bom instrumento. Nele, conforme assinala Bortoni-Ricardo (2008), podem ser registradas sequências descritivas como narrativas de atividades, descrições de eventos, reproduções de diálogos, informações sobre gestos e até mesmo expressões faciais. Também no material podem constar as impressões e interpretações do professor.

Tal sistematização do cotidiano se transformará em acervo de consulta sobre a turma, sobre cada aluno (dependendo do grau de especificidade das anotações) e sobre as práticas utilizadas. Nesse sentido, todos os movimentos de observação e experiências com atividades anteriores à coleta formal de dados desta Tese já formavam parte da pesquisa.

Quando nos propusemos a investigar os contextos das aulas de Língua Portuguesa em uma escola do campo, queríamos identificar maneiras mais eficazes de desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, interpretando algumas influências a que está submetido. Por essas razões, a pesquisa assume preponderante caráter qualitativo-interpretativista, pois se ocupou de entender os fatores que podem ou não conformar as visões de mundo dos alunos de uma escola do campo, sem abandonar a perspectiva de mundo da pesquisadora. Se pretendemos construir um pensamento crítico-reflexivo com os alunos, é imprescindível que os conheçamos melhor e que reflitamos sobre as fases da investigação.

Dentro da perspectiva qualitativa, a pesquisa-ação guarda relação com este trabalho na medida em que também se aproxima da proposta dialógica freiriana.

1.3 A metodologia de Paulo Freire e a pesquisa-ação

Em *A metodologia da pesquisa-ação*, Michel Thiollent (2011, p. 7), esclarece que se trata de “uma linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação”. O autor registra que a pesquisa-ação e a pesquisa-participante têm conquistado bastante espaço nos meios sociais. Apesar dos riscos existentes,

considera haver também em outros tipos de pesquisa, é possível embasar adequadamente as investigações e fugir das interferências. Um dos objetivos, segundo Thiollent (2011, p. 14),

consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

Apesar da expansão da pesquisa-ação, Thiollent (2011) afirma que ainda há resistência quanto à metodologia. Opta-se pelas técnicas mais convencionais, seguindo o padrão positivista, o qual se ocupa majoritariamente da quantificação dos resultados, com pouca ou nenhuma intenção de interpretar a troca existente entre pesquisadores e os demais componentes dos quadros investigados. Tal abordagem não contempla pesquisas que entendem como sujeitos os atores envolvidos. A pesquisa-ação se diferencia, porém, da pesquisa participante, pois aquela supõe planejamento de ações e não a participação de outros componentes como simples fonte de coleta de dados. A metodologia de Paulo Freire se aproxima da primeira, pois o tema medular de sua obra é a transformação do homem e do mundo.

Ao propor um modelo de educação não bancária, Freire (2019b) elabora metodologia que visa a construir soluções conjuntas entre professor e aluno. Tal objetivo se alinha fortemente com nossa proposta de fomentar uma educação crítico-reflexiva por meio das aulas de Língua Portuguesa e, portanto, se liga ao conceito de pesquisa-ação, em muitos pontos, conforme exibiremos por meio do roteiro, não necessariamente linear, que Thiollent traça no capítulo “Concepção e organização da pesquisa” (2011).

Na “fase exploratória”, deve-se descobrir o campo de atuação, selecionar os interessados na pesquisa e saber as expectativas. Esta etapa trata, em resumo, do diagnóstico. Depois, a escolha do “tema”, relacionado com o problema prático de determinada área de conhecimento, pode ter cunho descritivo ou normativo. Do primeiro tipo, por exemplo, seria a exposição das condições em que alunos produzem os textos e, do segundo, como desenvolver a habilidade escrita do grupo. Ainda na fase inicial, há a “colocação dos problemas”, em que se busca sentido para

o tema por meio dos enfoques dados a ele. Mesmo havendo forte viés empirista na pesquisa-ação, é preciso balizar os conhecimentos próprios usando a “teoria”, a fim de contextualizar os quadros estudados e gerar diretrizes nas análises.

Como esse tipo de pesquisa trabalha especialmente com a argumentação, a “hipótese” pode parecer descartável, mas não é exatamente assim. Ela organiza a investigação, evitando perda de foco. Havendo consenso entre pesquisadores e interessados sobre os objetivos da pesquisa, inicia-se a condução dos trabalhos por meio de discussões nos grupos, em formato de “seminário”. Nele, são compiladas as informações coletadas e discutidas as interpretações.

Outro item do roteiro se refere à “delimitação do campo” a ser estudado. Em casos de grupos muito grandes, aconselha-se o uso da amostragem. Com grupos menores, pode-se abranger todos os seus membros. Em casos como o nosso, é possível definir o grupo para fazer o trabalho de conscientização e replicar o método com outros pesquisadores.

Quanto à “coleta de dados”, pesquisadores e participantes discutem o acervo constituído a partir de entrevistas, questionários, documentos e etc.. A elaboração do material de coleta deve refletir os objetivos da pesquisa (THIOLLENT, 2011). Outro passo da pesquisa-ação tem a ver com a “aprendizagem”, que ocorre naturalmente em ambientes educacionais, mas que é tonificada pela circulação de informações e de dados oriundos do trabalho.

Partindo do pressuposto colaborativo de tal tipo de estudo, o “saber formal”, dos especialistas, e o “saber informal”, dos componentes interessados, se fazem complementares. Considerar que os que não dominam os saberes acadêmicos nada sabem é atitude incompatível com a abordagem.

O penúltimo item trata do “plano de ação”. Essa etapa deve ser concebida em conjunto e, de preferência, dentro de quadro consensual, pois é o momento de delinear quem são os atores, a relação com a instituição, quem toma as decisões e objetivos realistas para a pesquisa. Se não for possível alinhar todos os pontos, serão registradas as divergências na chamada deliberação, para futuras discussões.

Por último, tem-se a “divulgação externa”. Além de compartilhar informações para os diretamente ligados à pesquisa, é preciso garantir que setores externos tenham acesso aos dados. A divulgação pode acontecer por meio de conferências, congressos ou outros canais adequados ao formato do trabalho em questão (THIOLLENT, 2011).

Tal roteiro comunga com as etapas da metodologia para uma educação dialógica, proposta por Paulo Freire. A conjugação horizontal das propostas, feitas a partir de constantes ponderações, visando à conscientização dos envolvidos e à geração de dados que contribuirão para a elaboração de novos materiais, faz parte do percurso freiriano. O próprio Michel Thiollent (2011) utiliza obras de Paulo Freire² em suas referências bibliográficas.

Em sua metodologia, o educador pernambucano assevera que os conteúdos programáticos não são impostos aos alunos, mas elaborados com eles. Assim, o professor estaria refletindo nas aulas os anseios e esperanças dos grupos com os quais trabalha. A metodologia pode adaptar-se a contextos diversos. É o que intentamos realizar no ambiente de trabalho estudado, uma escola do campo da rede municipal de Duque de Caxias. Para a Tese, optamos por duas turmas dos Anos Finais, uma de 6º e uma de 7º ano, no entanto se trata de modelo que pode ser utilizado com outros grupos, em contextos distintos.

Se, na alfabetização, propunha a "palavra geradora", na pós-alfabetização, surgem os "temas geradores" (FREIRE, 2019b, p. 142), cuja elaboração demanda investigação conjunta entre professores, alunos e comunidade. O educador defende que na definição do conteúdo programático está a chave para a construção da educação reflexiva e para isso expõe as etapas.

Depois de delimitada a área em que atuará, é preciso estabelecer contato com as pessoas daquele lugar, colhendo informações de maneira informal e também tecendo suas considerações, sabendo calcular sua aproximação. Como professores de turmas já determinadas, devemos pensar como será nossa maneira de atuar em sala de aula, como procuraremos conhecer o grupo, suas expectativas e bagagem cultural. O pré-requisito único para o professor que iniciará esse projeto é a percepção crítica da realidade (FREIRE, 2019b).

O segundo passo é ponderar os dados coletados (informalmente) e dialogar com os grupos sobre quais situações captadas são relevantes. O autor chama esta fase de "codificação", preparação para a discussão das questões suscitadas. À sequência, haveria a percepção da realidade circundante, a "descodificação".

Na terceira fase, os investigadores iniciam os "círculos de investigação temática" (FREIRE, 2019b, p.156). Nesses círculos, são feitos registros mais formais

² Os dois títulos são *Conscientização* (1980) e *Ação cultural para a liberdade* (1982).

das discussões acerca do material coletado na fase anterior.³ Participam dela representantes de todos os segmentos da escola e da comunidade ao redor. O material produzido é depois analisado pelo investigador, para, depois, ser discutido por uma equipe interdisciplinar, que tratará de sistematizar os temas.

Tais passos resultarão em conteúdos mais acertados do que os conteúdos das programações verticais, entretanto o processo não estará finalizado. Cabe ainda escrutinar em que nível de percepção das contradições da realidade estão os indivíduos daquele local. A partir daí, inicia-se a segunda fase, que “começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições” (FREIRE, 2019b, p. 150).

Freire aborda as sutilezas da pesquisa investigativa quando enfatiza a necessidade de uma abordagem simpática e de um olhar atento, sem julgamentos. Afirma que, com essa trilha, os componentes dos círculos se sentirão mais dispostos a exteriorizar opiniões e sentimentos, devido à força catártica da metodologia adotada. Quantas informações desperdiçamos em momentos de descontração em sala de aula? Mais facilmente se observa esse movimento se o encontro ocorre fora do ambiente escolar: adolescentes se sentem à vontade para contar histórias, confessar algumas aventuras e até para perguntar algo da vida pessoal do professor. É uma constatação que não carece de provas. O ambiente de segurança propicia o diálogo. Em verdade, isso vale para quaisquer situações em que se busque a exteriorização de angústias e de desejos mais resguardados. “Isto é o que se faz, em termos preponderantes, na ação educativa como na política, porque não se leva em conta que a dialogicidade da educação começa na investigação temática” (FREIRE, 2019b, p. 159).

A última etapa se constitui do estudo sistemático e interdisciplinar dos achados. É o momento de ouvir as gravações, ler as anotações próprias e dos que presentes nos círculos, para listar os temas explícitos ou implícitos que surgiram durante a fase anterior. Após a delimitação temática, que deve contar com a colaboração dos envolvidos na equipe, é preciso distribuir os temas para cada especialista, que dará, na sequência, seu enfoque. Os temas serão apreciados por todas as áreas, ainda que, sabidamente, alguns sejam mais palatáveis para esta ou aquela área de conhecimento. Segundo o autor (FREIRE, 2019b, p. 160),

³ Paulo Freire sugere que sejam gravados os encontros dessa fase.

Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao serem 'tratados', (os temas) perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos.

Sob tal perspectiva, cada especialista formulará um projeto, elaborado a partir do tema, e contará com a contribuição dos outros participantes durante a discussão. Poderão também ser feitos pequenos ensaios, e adicionada uma bibliografia orientadora, que constituirão acervo auxiliar na formação dos educadores-educandos. Freire (2019b, p. 161) assinala que o esforço de redução feito por cada especialista resultará no reconhecimento de alguns temas que, porventura, não foram sugeridos pelos alunos.

A proposta pressupõe grupos interdisciplinares e esta é uma das grandes barreiras na produção de conhecimento acadêmico. Tal metodologia impulsiona a conjugação dos diversos saberes. Destacamos que existe um movimento da equipe pedagógica da nossa escola com esse propósito, inclusive com diversas experiências bem-sucedidas de trabalhos interdisciplinares, no entanto é ainda algo pontual e resulta de esforços próprios. Não está ainda no DNA dos professores e tampouco no do sistema de ensino público.

Na sequência, escolhe-se o melhor canal em que o tema será representado, o que Freire chama de codificação. "Uma 'codificação' pode ser simples ou composta. No primeiro caso, pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais" (FREIRE, 2019b, p. 162). As escolhas dependem do grupo em que se atua: se já são leitores, faixa etária, nível de escolaridade, entre outros. Codificações não trazem respostas, mas promoverão debates.

Traçando um paralelo com nossa realidade, a título de exemplificação: a Escola Sargento João Délio dos Santos é rodeada por áreas de extração de areia, atividade não regularizada naquela região. Os impactos ambientais são notórios, a clandestinidade do trabalho é de conhecimento de todos. Diversos temas podem ser propostos na sala de aula: o meio ambiente, a ação do homem na natureza, relações de trabalho, ética, sustentabilidade, entre outros. Qualquer que seja a abordagem, é preciso que o professor não leve uma visão determinista sobre a situação. A princípio, choca-nos tal nível de degradação no meio ambiente, no entanto há o outro lado da moeda: algumas famílias sobrevivem dessa atividade.

São reflexões a serem feitas. Não podemos levar opiniões cristalizadas, como também não nos podemos furtar do enfrentamento. É preciso ter fé nos alunos. Crer que são capazes de, num esforço conjunto com o docente, promover reflexões sobre quaisquer assuntos.

A sensibilidade de Paulo Freire compreende que nem sempre será viável percorrer esse fluxo de ações que ele destrincha. Nos casos em que não seja possível uma prévia investigação, é necessário que o professor tenha o mínimo de conhecimento da realidade e escolha temas básicos. Depois de alguns encontros com o grupo, caberia a pergunta direta sobre os temas que se podem discutir. Sua proposta é que esses debates ocorram na forma de “círculo de cultura” (FREIRE, 2018, p. 135), instituído à época do Projeto de Educação de Adultos, em Recife. Ele substituiria o conceito de escola, e, em vez de professor, haveria um “coordenador de debates”, que não atuaria com aulas discursivas, mas com “diálogo”. O aluno seria o “participante do grupo”, que não aprenderia programas alienados, mas “programação compacta, na forma de “unidades de aprendizado”.

Pelo exposto, a aproximação da metodologia dialógica de Freire à pesquisa-ação se evidencia em pelo menos três aspectos gerais: consistem em metodologias que funcionam pela colaboração das partes; atores envolvidos devem estar bem identificados; não existe neutralidade.

Sobre o primeiro aspecto, recuperamos dois fragmentos dos estudos dos autores. Segundo Thiollent (2011, p. 8), “Do lado dos pesquisadores, trata-se de formular conceitos, buscar informações sobre situações; do lado dos atores, a questão remete à disposição a agir, a aprender, a transformar, a melhorar, etc..” Assim também é o modelo de ensino proposto por Freire (2019b, p. 95), no qual “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

O segundo se relaciona aos métodos adotados, que devem contribuir para aprofundar o conhecimento sobre todos que participarão da pesquisa. A metodologia freiriana, resumida nesta seção, dialoga com a consideração de Thiollent (2011, p. 10), de que a pesquisa-ação “só se efetivará mediante experiências a serem adquiridas na prática, colaborando ou participando em projetos sobre adversidades reais e vividas por atores sociais bem identificados”.

O último ponto é a assunção de que não há neutralidade em pesquisas. Thiollent (2011, p. 10) afirma que

Os conceitos e resultados de pesquisa são construções. No caso da pesquisa-ação, trata-se de construções complexas, relacionadas com as visões dos atores e as conceituações dos pesquisadores, o todo mutável no decorrer da ação. Nesse contexto, a realidade não pode ser considerada como independente da consciência humana como se fosse um amontoado de pedras no solo de outro planeta.

Para Paulo Freire (2011, p. 34),

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, [...] uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática esvaziada de significação educativa.

Nos dois autores, identifica-se a ressalva de que a ausência de neutralidade não significa manipulação, subjetivismo excessivo ou espontaneidade. A tomada de posição está presente à revelia dos componentes envolvidos, porque são perpassados por suas diferentes experiências, o que não significa transformar as ações em atitudes panfletárias, mas de colocar-se criticamente diante dos quadros investigados. Sempre há interesses envolvidos nas atividades humanas. Resta-nos refletir e perguntar a quem interessa tal situação. Até no modelo de educação bancária e verticalizada é possível alcançar sucesso. Mas suspendemos as perguntas: que sucesso? Sucesso para quem?

Apesar de algumas adaptações possíveis, a prática de uma educação libertadora demanda muito trabalho. É necessária a disposição dos envolvidos. Talvez seja conveniente contar com o tempo para ver seus resultados. É, afinal, uma luta longínqua de dominadores contra dominados.

A ideia de oportunizar debates fomentadores de temas caros aos alunos se estende em vários momentos da obra de Paulo Freire, englobando alfabetização e pós-alfabetização. Inspirados em seus ensinamentos, entendemos que as respostas dos alunos ao questionário e os textos selecionados são etapas condizentes com a construção da educação crítico-reflexiva.

Os dados coletados de maneira mais tradicional, como o questionário, podem servir como meio de informação complementar. A opção pelo método objetivava

organizar o que era feito de maneira mais informal, por meio de observações diárias e conversas durante as aulas. Além disso, os resultados deverão voltar à cena para serem debatidos e refletidos individual e coletivamente. A pesquisa-ação tem caráter dialógico e consideramos que a convenção de alguns sistemas de coletas de dados preserva as bases de tal pesquisa, dependendo de sua apuração e análise.

Não há, no campo dos estudos educacionais, como referendar um único caminho, mas almejamos promover engajamento do aluno na aprendizagem da língua, para que se apodere da realidade. Tal postura já é práxis. A palavra refletida não é vazia, mas possibilidade.

Aliam-se dois tipos de objetivos, segundo Thiollent (2011) na pesquisa-ação: o prático e o de conhecimento. O primeiro contribui para a resolução de problemas, respeitados os limites de cada quadro, pois há situações muito complexas, não passíveis de solução a curto prazo. É o caso da educação brasileira. É também o caso da escola que está sob nosso foco investigativo. O segundo pretende formar um acervo de informações que aumente o conhecimento dos membros da pesquisa. O autor recomenda que haja equilíbrio entre os dois tipos e destaca que há casos em que “os objetivos são voltados para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigativa” (THIOLLENT, 2011, p. 24).

No futuro, os dados levantados auxiliarão na elaboração de estratégias para o ensino crítico-reflexivo e nas práticas de produção de textos, que, por sua vez, também serão fontes de reflexão. Alguns desdobramentos desta Tese não poderão ser aqui documentados. Careceríamos de acompanhamento por mais alguns anos, o que poderá ser realizado em momento oportuno. Por ora, caminhamos na tentativa de transformar a prática diária das aulas de Língua Portuguesa em pesquisa-ação.

A metodologia de Paulo Freire não deve estar cerrada a teorias pedagógicas, pois é, antes de tudo, práxis, é a transformação pela palavra. Como professor de português que foi, tinha bastante clara a noção de que o vocabulário e os textos produzidos deveriam fazer sentido para os alunos. A significação é o que, todos os dias, em nossas salas de aulas, tentamos encontrar.

Não há caminhos assertivos para tal objetivo, há pistas. O mais importante é a jornada lado a lado entre professores de língua materna e alunos, na construção de suas palavras autênticas, não domesticadas, não oprimidas e não opressoras. Sob esse ângulo, os gêneros textuais são inescapáveis, pois constituem a materialização de pensamentos. Existem antes dos ambientes escolares e se

estendem até o fim da vida. É no domínio de seu idioma, nas mais diversas situações, que o oprimido pode conscientizar-se e refletir criticamente. Palavrear o mundo é fundir-se a ele, assumindo papel de sujeito da História, não mais elemento passivo que se contenta com o olhar do outro. Profissionais da área de Letras, e aqui destacamos os da Educação Básica, assumem papel fundamental nesse enredo, pois dominar a língua é não se deixar dominar.

2 A PARTE QUE NOS CABE: EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Ao assistir ao enterro de um trabalhador, Severino (MELO NETO, 2007) ouve os versos entoados por amigos do falecido. Seus dizeres denunciam o quadro de escassez em que vive boa parte da população. Pensando nessa divisão de terras, simbólicas ou não, neste capítulo, discutem-se os contextos que levaram a Educação do Campo a emergir como modalidade de ensino nas leis educacionais brasileiras, que avanços ocorreram nos debates sobre o tema e a relação entre educação e poder, focalizando o ensino da língua portuguesa.

A Educação do Campo tem sua trajetória intimamente ligada às mudanças econômicas e sociais brasileiras, resultado do fenômeno da urbanização e do desenvolvimento industrial. Discutir sua gênese e seu percurso é discutir os conflitos agrários em território brasileiro, a manutenção de privilégios de alguns setores da sociedade e a luta pela igualdade de direitos básicos da população.

No *Dicionário da Educação do Campo* (2012, p. 258), Roseli Salete Caldart explica o surgimento do termo "Educação do Campo". Em decorrência da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, adota-se a expressão "Educação Básica do Campo". Somente em 2002, depois de discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, passou-se a adotar o termo "Educação do Campo". Tratada como Educação Rural em boa parte da legislação brasileira, estudiosos do assunto entenderam que era preciso incorporar ao nome o sentido do trabalho camponês, silenciado quando se utiliza o termo "meio rural".

Apropriar-se das questões relacionadas ao tema, o que inclui a nomenclatura, foi fundamental para a implementação de legislação mais preocupada com o conceito de campo e com o modo de vida de seus habitantes. Tais debates se vinculam à origem dessa modalidade de educação e às relações sociais vigentes no Brasil, pois a Educação do Campo não se origina como teoria pedagógica, ela é fruto das demandas de ordem prática que se impuseram nos espaços rurais. Caldart (2012, p. 263) considera que tratar desse modelo educacional é lidar com questões como relações de trabalho, desigualdade e políticas públicas:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção

material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Ainda segundo o verbete “Educação do Campo”, a autora afirma que esse é um termo em construção, o que denota as constantes mudanças na configuração do país e a relativa novidade do debate.

No bojo das discussões, encontra-se o termo “escola do campo”, explicado por Mônica Castagna Molina e Lais Mourão Sá (CALDART et al, 2012, p. 324). Para as autoras, o conceito surge como uma concepção antagônica aos modelos hegemônicos de ensino. A escola do campo se consolida como materialidade a partir da formação da capacidade dirigente da classe trabalhadora, o que se relaciona com a noção de autonomia que intentamos implementar.

Marco das lutas pela consolidação de leis específicas para a Educação do Campo, o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), tem como princípio o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1), o que conduz à escola do campo a seguinte definição: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1).

No documento “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” (BRASIL, 2013a, p. 267), define-se a Educação do Campo da seguinte maneira:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim, focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a

evidência de conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país.

Em janeiro de 2020, a Prefeitura Municipal de Duque de Caxias consolida, através da Deliberação CME/DC nº 21/2020, diretrizes e normas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental do Campo. Elaborado pelo Conselho Municipal de Educação, o documento simboliza substancial avanço para a modalidade de ensino. Reafirma-se a necessidade de integração com a comunidade e a promoção de igualdade social (Anexo C):

As creches e as escolas são concebidas como aquelas que trabalham política, cultura, economia e diversas formas de trabalho, de produção social da vida dos sujeitos do campo, produzindo valores, conhecimento e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população.

Na seção “Oferta”, a Secretaria Municipal de Educação assume alguns compromissos, como: ampliação e qualificação da oferta de vagas, acompanhada de infraestrutura básica e inclusão digital, acessibilidade, salas multifuncionais e intérpretes para alunos com necessidades especiais, garantia de alterações de calendário de acordo com os ciclos agrícolas e condições climáticas.

Quanto às questões pedagógicas, o item II do artigo 17, orienta que, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, devem ser observados “Estudos a respeito da diversidade e efetivo protagonismo dos educandos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva” (Anexo C).

Tomado como instrumento a nosso favor, resultado das lutas de professores, alunos e movimentos sociais, a deliberação passa a ser um respaldo legal para as ações nas escolas do campo e um norte no que tange ao fazer pedagógico. Aliada a outras legislações, reiteramos os avanços que a Educação do Campo alcançou no cenário educacional.

Os percursos dos debates e as mais recentes definições atualizam a forma de compreender o campo e contemplam eficazmente a escola que motivou esta pesquisa. Dominam os arredores da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos paisagens tipicamente rurais (Apêndices B, C, D, E): muita vegetação, animais pelas estradas, fazendas e sítios separados por cercas. Aos dados visíveis, porém, faltava agregar aqueles que só podem emergir a partir de estudo mais

acurado, daí haveremos optado por identificar quem são os atores envolvidos naquele contexto.

Ainda perpetua no imaginário coletivo a noção de espaço rural como lugar de isolamento, onde os habitantes vivem apartados dos processos de modernização, no entanto tal percepção carece, cada vez mais, de pesquisas aprofundadas, pois as mudanças são constantes. Hoje, existem regiões rurais muito próximas de centros urbanos e os trabalhadores do campo mantêm contato frequente com outras localidades.

Sem o olhar de pesquisadores, resvalaríamos facilmente no senso comum da romantização, desprezando as lutas sociais que ocorrem no campo. Também nos escapariam as influências da urbanização e da tecnologia a que os alunos estão submetidos. Os instrumentos utilizados na coleta de dados nos auxiliaram nesse sentido.

2.1 Brasil: país de latifúndios

O parecer 36/2001 (Brasil, 2013a), que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, representa uma fase de amadurecimento da discussão sobre Educação do Campo, pois expõe criticamente o papel do poder público diante das urgências sociais que se impunham no Brasil profundo. Ao defender a pertinência do documento (Brasil, 2013, p. 268), observa-se um fragmento do mais célebre poema de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina* (2007, p. 108):

Esta cova em que estás,
Em palmos medida,
É a conta menor
que tiraste em vida,
É de bom tamanho,
nem largo nem fundo,
É a parte que te cabe
deste latifúndio,
Não é cova grande,
é cova medida,
É a terra que querias
ver dividida,

É uma cova grande,
para teu pouco defunto,
mas estarás mais ancho
que estavas no mundo,
É uma cova grande
para teu defunto parco,
Porém mais que no mundo
te sentirás largo,
É uma cova grande,
para tua carne pouca,
Mas a terra dada
não se abre a boca.

A terra discutida em João Cabral de Melo Neto (2007) pode assumir múltiplas significações. Mais explicitamente, é a terra que o homem do campo reivindica, garantida na letra da lei, mas, na prática, negada por toda a vida. Ironicamente, é na morte que receberá um tanto dela, o suficiente para lhe cobrir a cova, que parecerá grande diante de seu corpo magro, reflexo da vida de escassez. E, ainda assim, será "cova medida", pois não pode haver sobra para quem não mais produz. O trabalhador rural só terá direito à terra quando cadáver, quando nada mais poderá fazer com ela.

Nos versos "Mas à terra dada / não se abre a boca", reside a impossibilidade de reclamar seus direitos. O silêncio, antes fruto da opressão e da luta pela sobrevivência, é agora o silêncio da morte: "É a terra que querias / ver dividida". A aspereza da vida se perpetuará por gerações, pois também seus parentes não podem reclamar. Têm, em qualquer caso, de agradecer por esse mínimo de dignidade reservado ao ente que faleceu, depois de muito servir aos donos do latifúndio.

Se pensarmos no âmbito da educação, o quadro representa metáfora pertinente e desoladora. O início da escolarização do país foi marcado por profunda seletividade. Uma pequena fatia da população tinha acesso aos ambientes escolares. As classes mais pobres sempre estiveram ligadas ao trabalho braçal, o qual não exigiria formação acadêmica específica.

Além de dona dos latifúndios e dos maquinários (de um Brasil que começa a se industrializar), a elite brasileira sempre foi dona do conhecimento (SOUZA, 2017). Basta recuperarmos o período colonial para compreendermos quem eram os "doutores" da época: filhos de grandes fazendeiros e filhos de políticos proeminentes que estudavam na Europa e para cá voltavam para exercer seus ofícios. Como

imaginar que um trabalhador rural também poderia vir a ser um doutor? Referimo-nos mais diretamente à formação em nível superior, no entanto, mesmo na Educação Básica, havia grande seletividade. Quando é preciso trabalhar para se ter o que comer, não se vai à escola. Não queremos trabalhar com generalizações ou desprezar casos individuais que destoem desse quadro que ora expomos. Pretendemos lançar luz ao debate de sociedade, do qual não nos podemos furtar.

Mesmo quando transita para o republicanismo, o país seguiu marcado por traços coloniais. A apenas uma pequena parcela dominante estava garantido o acesso ao ensino de qualidade. O restante da população continuaria servindo como mão de obra pronta para atender aos interesses de grupos que compunham a elite. Para os mais vulneráveis bastava uma educação elementar, com objetivo prático e imediato. Formavam-se, então, castas intelectualizadas. Ficam expostos, pelo histórico, dois aspectos na dinâmica entre educação rural e poder público: "o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e [...] os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo" (BRASIL, 2013a, p. 268).

Até a primeira metade do século XX, à Educação do Campo se reservava pouco ou nenhum espaço no âmbito das políticas governamentais. No cenário da educação nacional se revela, há muito, o descaso com a população rural e a manutenção do estado de coisas. A visão de que o homem do campo tem menos capacidade ou recursos era fomentada, em vez de ser desconstruída por políticas de incentivo e valorização do espaço e do cidadão rurais.

No mesmo documento (BRASIL, 2013a), encontra-se um histórico das Constituições brasileiras que patenteia a postura negligente e excludente do Estado diante da questão da educação das populações de zona rural. Apesar de todas as Constituições terem contemplado a educação escolar, as primeiras Cartas Magnas, de 1824 e de 1891, sequer citavam a Educação do Campo. Debruçando o olhar sobre a história, pode-se compreender, ainda que em parte, a razão de tal quadro. O Brasil colonial estava embasado no sistema escravocrata, marginalizando vários segmentos da sociedade como os escravizados e as mulheres.

Desvincular-se do sistema tradicional, estratificado em senhores de engenho, donos da riqueza, e demais setores da sociedade, foi processo lento que só pôde (e só pode) ser conquistado via democratização, que se entende não só por mais acesso aos meios de produção, mas também ao saber. Ainda nas "Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” (BRASIL, 2013a, p. 270), aponta-se a relevância do Manifesto dos Pioneiros, de 1932, publicação na qual um grupo de intelectuais expressa a necessidade de mudanças eminentes nas relações de trabalho e nas configurações do país. Ensaia-se um discurso de educação para todos.

Somente em 1934 foi dado algum tratamento à questão da Educação do Campo, devido aos movimentos de revolta e de insatisfação de certos setores da sociedade. Era ainda uma menção tímida na Constituição, todavia fundamental para demarcar o início da democratização da educação, plenamente contemplada na Constituição de 1988.

A Constituição de 1937 procurou formalizar a formação profissional, devido ao incipiente processo de industrialização no Brasil. Sem dúvida, era uma modalidade voltada para as classes mais pobres, cabendo a discussão sobre as novas medidas. É possível compreender que a formalização visava a promover melhorias nas vidas das classes menos favorecidas, no entanto não havia propostas pedagógicas elaboradas especificamente para as populações camponesas. O Estado sequer se ocupou dessa construção, apenas procurou atender a uma demanda pragmática proveniente do crescimento industrial, favorecendo especialmente os donos das indústrias e sem se comprometer com um projeto de educação, como evidenciado no artigo a seguir (BRASIL, 2013a, p. 271):

Art. 129 É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Em outro artigo (BRASIL, 2013a, p. 271), essa preocupação em formar um exército de mão de obra operária está maquiada por um senso de patriotismo, ao considerar como bom cidadão aquele que auxilia o progresso da nação. Fica registrado que o Estado colaboraria com instituições que formassem um modelo de educação para a juventude em que fossem organizados períodos de trabalho anual. A opção por termos como “disciplina moral” e “adestramento físico” se

assemelha às missões catequistas dos colonizadores diante das “almas pagãs” dos povos nativos.

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual novos campos e oficinas, assim como **promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.** (Grifo nosso)

Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Agrícola⁴, objeto do Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto de 1946, tinha como principal objetivo preparar, em nível profissionalizante, trabalhadores da agricultura. Apesar de destacar a informação científica e os valores humanos, evidencia-se uma série de restrições impostas a quem optasse por tal modalidade de ensino, conforme se comprova no seguinte artigo:

Art. 14. A articulação no ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

I. Os cursos de formação do ensino agrícola se articularão entre si de modo que os alunos possam progredir de um a outro segundo a sua vocação e capacidade.

II. O curso de iniciação agrícola estará articulado com o ensino primário, e os cursos agrícolas técnicos e o curso de magistério de economia doméstica agrícola, com o ensino secundário e o ensino normal do primeiro ciclo.

III. É assegurado ao portador do diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior, para matrícula em curso diretamente relacionado com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

Esses postulados vão de encontro ao que entendemos hoje como ensino globalizante e capaz de formar um aluno preparado para lidar com diversos contextos fora do ambiente escolar. O que não pode passar ao largo é que, assim, estava escrito na letra da lei o destino de milhares de brasileiros. O decreto se mostra questionável quando trata da igualdade de direitos entre homens e mulheres

⁴ O documento, se acessado via internet, guarda a ortografia da época. Acessível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

do campo. O Artigo 51 afirma que é direito de homens e mulheres o ingresso nos cursos de ensino agrícola, todavia, ao tecer considerações sobre o ingresso de mulheres, o artigo subsequente (BRASIL, 2013a, p. 271), explicita um modelo de sociedade:

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

1. **É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.**
2. Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.
3. Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.
4. **Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.** (Grifo nosso)

O advento da promulgação da Constituição de 1988 se mostrou vital para criar um ambiente pautado na igualdade de direitos em áreas como saúde, segurança e educação. Desde então, é visível a transformação das legislações da esfera educacional. São notórios, em quase todos os regimentos da educação brasileira mais recente, o zelo pela universalidade de direitos e a necessidade de adaptação das escolas, observando os traços característicos de seu público.

Todo o debate do Parecer nº 36/2001 (BRASIL, 2013a), brevemente exposto, culminou na Resolução de CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2013c), que institui, em 15 artigos, diretrizes para as escolas do campo, reconhecendo o modo de vida próprio da população rural e a relação estreita da utilização do campo para a constituição da identidade brasileira. Destacamos o parágrafo único do Artigo 2º (BRASIL, 2013c, p. 282) por sintetizar tantos debates acerca do tema e por enleiar-se aos objetivos desta pesquisa:

A identidade do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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.

Em abordagens mais abrangentes, os documentos que seguem contribuíram para a elaboração de leis mais específicas para as escolas rurais, inclusive a Deliberação aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias, de janeiro de 2020 (Anexo B).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional se consolidou como um dos pilares no tratamento do ensino de maneira integral. Demonstrava-se, ao ser aprovada, a consolidação de uma ideia de educação como projeto político para o país. A Educação do Campo, ainda sem usar o termo, que lhe é posterior, recebeu as seguintes orientações (BRASIL, 1996):

Art. 28. Na oferta de 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:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Em 2014, acrescentou-se ao artigo adendo que visa a preservar as escolas do campo, preocupando-se com o atendimento das populações socialmente mais vulneráveis. Eis o fragmento:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Em relação ao currículo, citamos o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Aprovado em 7 de abril de 2010, o Parecer (BRASIL, 2013b), ao abordar os temas que interessam ao documento, defende no item VI “a democratização do acesso, permanência e sucesso escolar com qualidade social, científica, cultural (BRASIL, 2013b, p. 9)”, daí se depreende que não se deve abrir mão de nenhum aspecto que envolve a educação. Mais do que isso, o próprio documento registra, no

item II, que este é direito inalienável de todos os cidadãos e condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos, sociais, econômicos, civis e políticos.

Ao tratar das etapas da Educação Básica, exhibe uma lista de medidas operacionais que se devem adotar, entre as quais: a “de espaços físicos da escola adequados aos diversos ambientes e destinados às várias atividades, entre elas a de experimentação e práticas botânicas (BRASIL, 2013c, p. 38)”. Como escola rural, a Escola Sargento João Délio dos Santos deveria esperar mais empenho na construção desse espaço, o que ainda não ocorreu.

No documento “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017, p. 17), de caráter normativo, a menção à Educação do Campo se faz depois de listar uma série de orientações sobre as condições em que os currículos devem ser pensados em toda a Educação Básica.

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Das competências gerais da Educação Básica, elencadas no mesmo documento, destacamos o sexto item (BRASIL, 2017, p. 9). Nele, vemos reafirmado o dever dos educadores e das instituições de respeitar as diferentes vivências e, ao mesmo tempo, promover experiências que auxiliem o aluno no seu desenvolvimento acadêmico, profissional e humano.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Essas competências guardam profunda relação com o que propomos na pesquisa, na medida em que buscamos valorizar o ambiente em que vivem os alunos, suas histórias e suas perspectivas. Nosso desafio é destacar tais aspectos e adicionar novos dados e saberes, que deverão receber criticamente. É também,

conforme exposto, uma orientação da Resolução CNE/CNB 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo” (BRASIL, 2013c).

O percurso documental registrado e o debate dos conceitos nos impelem a refletir como as questões das desigualdades sociais no Brasil se ligam diretamente à esfera da educação. Nesse sentido, o acesso aos saberes, inclusive os linguísticos, carece de debate.

2.2 Como os latifúndios do saber se perpetuam

Nesta seção, discutimos como as desigualdades sociais no Brasil possuem raízes históricas e como o ensino contribuiu para a permanência do cenário de disparidades.

Nossa colonização impôs um processo antidialógico, que Paulo Freire (2018) chama de "inexperiência democrática". A formação do Estado brasileiro se deu em bases autoritárias desde o Brasil colônia. Não houve integração dos colonizadores com os povos nativos. Até mesmo a independência ocorreu por razões econômicas e conjunturais. O povo esteve sempre à margem dos processos históricos (FREIRE, 2018, p. 93) e

Entre nós, [...] o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor.

A formação da classe média é algo relativamente recente no Brasil. Havia apenas os extremos: nobreza e plebe; senhores e escravizados. A chegada de Dom João VI ao Brasil, em 1808, acarretou algumas modificações, especialmente no Rio de Janeiro, onde se instalaram. Algumas delas foram o aparecimento de escolas, imprensa e biblioteca. Notava-se, com mais clareza, a mudança de patriciado rural, representado pelas casas-grandes, para as cidades. Contudo, ainda nessa época, não havia povo nas decisões. O surgimento de classes de intelectuais filhos de

latifundiários e classes de comerciantes que enriqueceram na cidade não contribuíram para a participação popular. Com a escravidão ainda vigente, não se pode falar em espaços democráticos. Para Freire (2018), somente no século XX se iniciou a fase de transição da sociedade brasileira, com a voz popular querendo manifestar-se.

Coadunam-se a essas ideias, a exposição feita por Jessé Sousa, em *A elite do atraso* (2017). Ao discutir os conflitos sociais do Brasil moderno, o sociólogo argumenta que sem a percepção das desigualdades entre as classes, pouco nos movimentamos para modificar o quadro existente. Sem essa reflexão, tudo parece mera consequência de esforços individuais. O que diferencia o sucesso ou fracasso de cada grupo é o acesso aos meios facilitadores para sua vida (SOUZA, 2017, p. 90).

Como, na verdade, todos os recursos são escassos e não apenas os recursos materiais como carros roupas e casas, mas também os imateriais como prestígio, reconhecimento, respeito, charme ou beleza, toda a nossa vida é predecidida pela posse ou ausência desses capitais.

Para Souza (2017), existem três capitais em disputa na sociedade brasileira: o capital econômico, o capital cultural e o capital das relações pessoais. O primeiro, mais evidente e facilmente detectável, está relacionado ao acúmulo de riquezas e poder de compra. O segundo é o capital cultural, relacionado à incorporação de conhecimentos úteis ou de prestígio, que, na nossa atual configuração, determinam as chances de sucesso de cada cidadão. O terceiro é o capital das relações pessoais, por meio das quais são recebidos estímulos e exemplos ligados a interesses ou afetos.

Em relação ao capital cultural, recorremos a estudos de estratificação educacional. Publicações da área comprovam que, nas sociedades modernas, o acesso a cursos de nível superior tem relação direta com a mobilidade social. Quanto mais acesso um grupo tiver a essa etapa de ensino mais chances de alcançar melhores condições de trabalho e salários. Segundo Carvalhaes e Ribeiro (2019, p. 195), em 2010, no Brasil, uma pessoa com diploma universitário ganhava em média 60% a mais do que alguém com Ensino Médio completo.

Comprova-se que universalizar o acesso aos cursos de graduação é medida eficiente para a diminuição nas discrepâncias sociais brasileiras. Convém, no entanto, nos debruçarmos um pouco mais na questão, pois há distinção entre o retorno financeiro de cada especialidade e também diferença no perfil dos ingressantes.

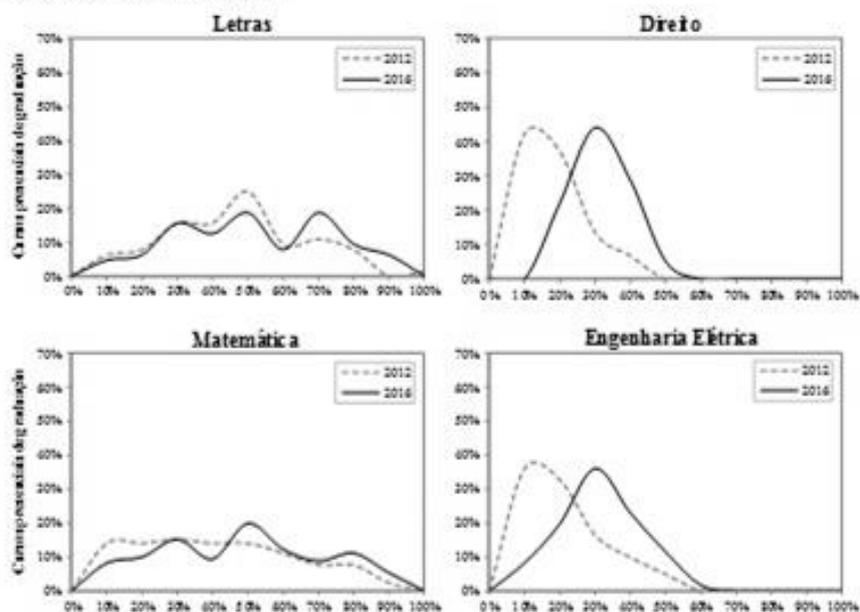
As “profissões imperiais” (VARGAS, 2010), Medicina, Direito e Engenharia, historicamente produziram práticas concentradoras que reforçaram as posições de prestígio, até os dias atuais. A publicação de um estudo sobre o tema dava conta da razão entre o poder socioeconômico e a probabilidade de ingressar nos cursos universitários. A partir do questionário socioeconômico do ENADE de 2000 a 2003, a pesquisadora Hustana Maria Vargas (2010) selecionou os indicadores “renda familiar” e “titulação dos pais” para avaliar o perfil dos universitários. À época, concluiu (VARGAS, 2010, p. 120) haver ainda

a manutenção de um perfil socioeconômico elitizado dos profissionais destas áreas e sua diferenciação interna no campo do ensino superior agregam-se no sentido de manter a hierarquia das carreiras e sua contraface em termos de desníveis salariais acentuados no mercado.

Dados mais recentes avaliam o impacto que as políticas de inclusão e a expansão de vagas no setor público tiveram sobre o perfil dos estudantes das universidades federais. Selecionaram-se os cursos das “profissões imperiais” e outros três mais populares, Letras, Matemática e Biologia, que mantêm proximidades nos campos do saber em relação aos três mais prestigiados. Concentrando-se na análise dos anos de 2012 e 2016, MELLO e SENKEVICS (No prelo.) ilustram um cenário mais atualizado no seguinte gráfico:

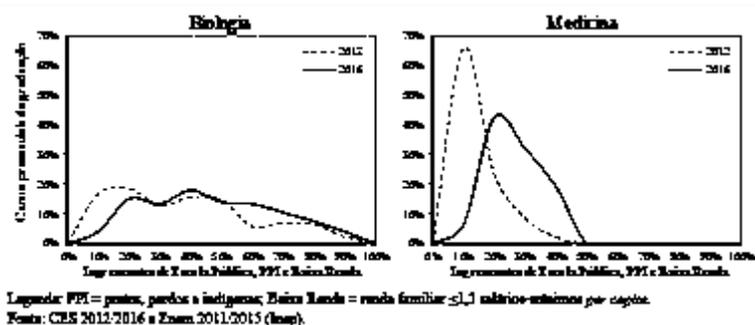
Gráfico 1 - Impacto das ações afirmativas em cursos universitários (continua)

Figura 2 – Distribuição percentual em decis de beneficiários da Lei de Cotas, em cursos presenciais de graduação selecionados – Brasil – 2012/2016



Fonte: MELLO; SENKEVICS, no prelo.

Gráfico 2 - Impacto das ações afirmativas em cursos universitários (continuação)



Fonte: MELLO; SENKEVICS, no prelo.

Comparando-se as duas linhas, o deslocamento à direita indica maior concentração de número de estudantes oriundos escola pública, com baixa renda e inclusos na Lei de Cotas. Nota-se, então, que as mudanças foram muito mais substanciais em cursos “de elite” do que nos de menor prestígio, o que sinaliza o papel do Estado no combate às desigualdades sociais.

2.2.1 Ensino sem diálogo e manutenção de poder

Ainda que muito citado no meio acadêmico, sobretudo na Pedagogia, as obras de Paulo Freire parecem ser usadas basicamente no campo teórico, gerando palavras ocas, distantes da práxis, que ele tanto defendia. Essa espécie de apagamento de suas ideias, no dia a dia da educação brasileira, possui algumas explicações: perseguição sofrida pelo intelectual durante o período da ditadura militar, resultando em seu exílio; boicote à sua ideologia; sobrecarga de demandas dos docentes em geral; falta de integração entre as diversas esferas do poder público.

A leitura de seus trabalhos nos convida a uma irresistível mudança de postura, ainda que a ordem opressora – traduzida, por exemplo, em baixos salários e pouco prestígio - tente paralisar-nos todo o tempo. Justamente por isso devemos frequentemente refletir nosso fazer pedagógico. Acreditamos realmente nos nossos alunos? Acreditamos em seu potencial? Atuamos de maneira a reconhecer suas habilidades e a expandir sua capacidade de analisar criticamente a realidade? Faz-se necessário refletir sobre esses pontos.

Freire (2019b) defende uma vocação histórica e ontológica dos homens, a de “ser mais”. Tudo que venha a impedir ou dificultar essa plenitude de existência é um tipo de violência. Não ter horas de sono respeitadas é uma violência. Não ter direito ao número apropriado de refeições é uma violência. Não haver qualidade nutritiva nelas é uma violência. Não ter acesso a momentos de lazer e fruição é uma violência. Ser obrigado a aceitar baixa remuneração por seu trabalho é uma violência. Não ter acesso ao máximo de conhecimento formalizado, dentro de um ambiente acadêmico, é uma violência. Não desfrutar de momentos de ócio é uma violência. Não ter acesso à arte, em todas as suas manifestações, é também uma violência.

Saber da existência de “seres menos” e não lutar para que isso acabe é compactuar com a lógica do opressor. Como educadores, assumimos papel fundamental nesse combate. Nenhum aluno pode ser um “ser menos”. É preciso refletir se, ao passarem por nossas salas de aula, efetivamente contribuímos para que o indivíduo seja um “ser mais”, como todos, ontologicamente, são.

Como essência da verdadeira educação que liberta está o diálogo (FREIRE, 2019b). A palavra, se autêntica, já é ação, por isso o diálogo é condição fundadora da educação que liberta. Reside, nessas considerações do educador pernambucano, a base para a relação entre professores e alunos, mas também para qualquer prática que se pretenda libertadora, porque, para ser assim considerada, trabalha com princípios próprios.

Ao contrário da lógica opressora, que reifica os oprimidos e os coisifica, o humanismo os vê como sujeitos do processo educativo. Assim, o humanista científico revolucionário não pode desacreditar do povo e o professor que se propõe a contribuir para uma educação crítica não pode prescindir da sabedoria de seus alunos. Paulo Freire chama essa situação de “absolutização da ignorância” (FREIRE, 2019b, p. 81), que existe quando alguém decreta que o outro nada sabe, silenciando-o, conseqüentemente.

A educação baseada no diálogo é manifestação de amor. "Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo." (FREIRE, 2019b, p. 111). Quando o senso comum reproduz frases como “Educar é um ato de amor”, geralmente o faz como romantização do magistério. Esse é um amor paralisante, que tudo aceita e não reclama, todavia o amor que defende Freire é um amor de doação a uma causa. É amor que age e transforma, não o que aliena ou tenta santificar professores, para depois criticá-los por não se resignarem diante de situações adversas.

Na contramão dessa educação, está a educação bancária, por meio da qual as desigualdades se perpetuam no Brasil. Se considerarmos os alunos como uma massa inculta e ignorante, passamos a agir como agentes da educação bancária. Inconscientemente, silenciamos a palavra de nossos alunos e a cultura que ela produz, quando dita. A teoria da ação antidialógica, na qual se baseia a educação bancária, possui as seguintes características: conquista, divisão para manutenção da opressão, manipulação e invasão cultural.

É preciso dominar as massas, usando narrativas que beneficiem os opressores, que se valem da ingenuidade daquelas para transformá-las em urnas em que depositam seus comunicados. Se são comunicados, não configuram diálogo. Fazem crer que o mundo é algo estático e que os homens devem, então, adaptar-se a ele. Criam um mundo com falsas liberdades individuais e mobilidade econômica para ludibriar os oprimidos. Tem-se aí a conquista.

A ação antidialógica preza pela divisão das massas populares para efetivar a ação dos opressores. Sabem que sua dominação está em risco quando as pessoas resolvem organizar-se, unir-se, lutar por algo comum. A manutenção da divisão do povo é algo tão significativo para os dominadores que trataram de criar uma narrativa que condena os que não se sujeitem à configuração social por eles criada. Movimentos sociais, sindicatos e movimentos estudantis são vistos como perturbadores da ordem por uma boa parcela da população. Esse quadro é extremamente perverso, pois é como ver o subjugado aderindo ao discurso do algoz. Defende-se o latifúndio de uma pessoa, mas não se alia à reivindicação dos que não têm terra. A opção por desprezar os que se organizam e vão à luta exterioriza que os oprimidos assumiram o mundo criado pelo opressor. Recuperamos o que relata Freire (2019b, p. 68) acerca da situação concreta de opressão e a postura dos oprimidos:

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de 'classe média', cujo anseio é serem iguais ao 'homem ilustre' da chamada classe 'superior'.

É interessante para os opressores manter a pulverização da sociedade, chegando ao nível individual. Temos visto o crescimento exponencial de pessoas ligadas ao mercado financeiro com narrativas de que cada um deve fazer por si mesmo, que cada um é dono da sua própria vida, que não dá para esperar nada dos governos ou de outras pessoas. Há uma avalanche de literatura motivacional no mercado, direcionada, sobretudo, para liderança e enriquecimento. Vemos ganhar destaque pessoas tidas como referência no chamado mundo corporativo. Enchem-se enormes auditórios e centros de convenção para dizer a desempregados, ou desiludidos, que a responsabilidade pela situação que enfrentam é inteiramente deles; afinal, o palestrante se coloca como exemplo de alguém que venceu. Obviamente, os que estão ali ouvindo pagaram para ouvir tais ensinamentos. Todo esse enredo é cama pronta para a manutenção do poder nas mãos dos opressores. Para os que assim pensam, se um professor ganha mal, é porque não se especializou o suficiente ou não procurou os melhores lugares para trabalhar. Não compreendem que tal movimentação não muda as estruturas da sociedade.

Prática já habitual, veículos de comunicação divulgam listas dos livros mais vendidos no país no período de um ano. Os dados a seguir, publicados em jornal de grande circulação⁵, merecem atenção, pois corroboram algumas de nossas considerações e trazem outros pontos para o debate que ora empreendemos.

Figura 1- Livros mais vendidos em 2019 (continua)

Os 15 livros mais vendidos no Brasil em 2019

1. **A Sutil Arte De Ligar O F*da-Se.** de Mark Manson (Intrínseca)
2. **O Milagre da Manhã.** de Hal Elrod (Best Seller)
3. **Do Mil Ao Milhão. Sem Cortar o Cafezinho.** de Thiago Nígro (HarperCollins Brasil)
4. **Seja Foda!.** de Caio Carneiro (Buzz)
5. **Brincando com Luccas Neto.** de Luccas Neto (Pixel)

Fonte: Estado de São Paulo, 2019.

Figura 2 - Livros mais vendidos em 2019 (continuação)

6. **As Aventuras na Netoland com Luccas Neto.** de Luccas Neto (Nova Fronteira)
7. **O Poder da Autorresponsabilidade.** de Paulo Vieira (Gente)
8. **Os Segredos da Mente Milionária.** de T. Harv Eker (Sextante)
9. **Me Poupe!.** de Nathalia Arcuri (Sextante)
10. **O Poder da Ação: Faça sua Vida Ideal Sair do Papel.** de Paulo Vieira (Gente)
11. **Pai Rico, Pai Pobre – Edição de 20 Anos: Atualizado e Ampliado.** de Robert Kiyosaki (Alta Books)
12. **Como Fazer Amigos e Influenciar Pessoas.** de Dale Carnegie (Nacional)
13. **Mindset.** de Carol S. Dweck (Objetiva)
14. **O Poder do Hábito.** de Charles Duhigg (Objetiva)
15. **Mais Esperto Que o Diabo.** de Napoleon Hill (CDC)

Fonte: Estado de São Paulo, 2019.

⁵ Acessível em: <https://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/conheca-os-livros-mais-vendidos-de-2019/>

O primeiro dado que chama a atenção é o teor da maior parte dos títulos: temas relacionados à vida profissional, otimização do tempo, dicas de finanças ou conselhos comportamentais. Outro ponto é a presença minoritária de autores nacionais. Dos cinco que aparecem, um é voltado para o público infantil e juvenil, ocupando duas posições, e os demais seguem a linha de autoajuda e superação individual. Alguns deles ganharam fama graças aos seus canais de internet, hospedados em plataforma de compartilhamento de vídeos.

A ausência de clássicos na literatura também parece ser um sintoma. Ainda que o mercado literário esteja em crise há algum tempo, o cenário demonstra claramente os atuais interesses dos consumidores de livros no Brasil. O desejo por enriquecimento, traduzido por esse recorte do mercado editorial, pode estar relacionado ao momento de instabilidade econômica e à necessidade de se buscar alternativas. Individuais.

Também não houve espaço para a ascensão de novos escritores, ao menos entre os quinze mais vendidos. Segundo a matéria, somente dois livros são de 2019, o que significa a falta de renovação no mercado. Registre-se que não dissemos falta de escritores ou de novos títulos lançados, mas de quantidade de exemplares vendidos. Além desses dados, é preciso refletir a presença tímida de escritoras. As duas que alcançaram a "*top list*" escrevem sobre mudanças de hábitos para quem quer obter "sucesso". Apenas uma é brasileira. O quadro expõe como a sociedade tem privilegiado o individualismo, o sucesso de si mesmo, abdicando as lutas coletivas.

Também importa para a ação antidialógica não discutir as situações em sua totalidade. Opta-se, segundo Freire (2019b, p. 19), por alienar

os grupos para mais facilmente dividi-los. Estas formas focalistas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam a percepção crítica da realidade e as mantêm ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua.

Ao expor as ações dos opressores, o educador alerta para o risco de representantes dos oprimidos serem seduzidos pela lógica opressora. À medida que são "amaciados" por benesses e promoções individuais se afastam de sua gênese e

minam por dentro a pedagogia libertadora. Transfiguram-se, a rigor, em representantes de quem os oprime. Essa é uma jogada eficiente para cultivar a divisão, para manter a dominação. A engrenagem é tão sofisticada que uma negativa a certos convites pode gerar perdas materiais profundas. Um trabalhador que precisa sustentar a si e à sua família, muitas vezes, se vê sem opção para contestar a lógica opressora. Ao depender economicamente daqueles que o subjagam, fica preso nessa teia social secularmente construída. Freire (2019b, p. 195) destrincha o quadro:

Aos camponeses, por isto mesmo, é indispensável mantê-los ilhados dos operários urbanos, como estes e aqueles dois estudantes que, não chegando a constituir, sociologicamente, uma classe, se fazem, ao aderirem ao povo, um perigo pelo seu testemunho de rebeldia. É preciso, então, fazer ver às classes populares que os estudantes são irresponsáveis e perturbadores da 'ordem'. Que o seu testemunho é falso, pelo fato mesmo de que, como estudantes, deviam estudar, como cabe aos operários das fábricas e aos camponeses trabalhar para o 'progresso da nação'.

Sua única possibilidade de reversão do quadro é por meio da unidade, da organização. E toda tentativa de amálgama com os seus é intrinsecamente uma ameaça aos poderosos. Analogamente, nós professores nos mantemos na construção da ação cultural defendida por Freire ou nos deixamos levar pelo canto da sereia da acomodação?

Os dominadores valorizam a manutenção dessa ordem, sustentada pelas amarras financeiras e pela propagação de ideias que convençam os oprimidos de que quem não aceita o já estabelecido deve ser rechaçado. Constrói-se a narrativa apocalíptica de que são "inimigos de Deus" (FREIRE, 2019b). O uso do discurso religioso é subterfúgio recorrente entre os poderosos. Quem a ele se opuser estará em pecado, cometerá ato de heresia. Nada mais conveniente.

Outra estratégia da dominação, sempre sem diálogo, é a manipulação. Segundo Freire (2019b), quanto mais as massas populares forem politicamente imaturas, mais facilmente se deixam manipular. Entendemos o sentido político não apenas como representatividade em um sistema de governo, mas tudo que cause impacto na sociedade. Tudo é político, inclusive nossa atuação como professores de língua materna.

A manipulação é instrumento de submissão em casos em que os oprimidos esboçam movimentos de ação. Os donos do poder se valem dessa carta para modificar a percepção das massas, todavia, se esses grupos se encontram "imersos" (FREIRE, 2019b, p. 47), não há sequer necessidade de utilizá-la. Mergulhados no universo do opressor, oprimidos não analisam criticamente a dinâmica das relações, apenas se deixam levar, ou seja, sem que haja a emersão, não há manipulação, mas o aniquilamento de quaisquer movimentos de mudanças.

Segundo Freire (2019b, p. 205), "A invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão". Essa invasão, ocorrendo de maneira mais ostensiva ou mais sutil, de forma deliberada ou não, terá consequências de apagamento das vozes dos oprimidos.

Como professores, passamos, por vezes, a reproduzir discursos e posturas muitas vezes autoritárias, mesmo sem perceber. Com isso, passamos a suplantar o que há de autêntico no outro, mesmo que não seja nossa intenção. É necessário pensar se sufocamos a autenticidade do ser dos nossos alunos. O caminho talvez seja ouvir o que querem e mostrar o que temos, sempre problematizando escolhas. Se fugimos da problematização, matamos o diálogo e, conseqüentemente, prejudicamos o "ser mais" dos alunos. Isso passa por um trabalho de autoestima e de valorização do outro. Se valores dos opressores são os elogiados, oprimidos passam a reconhecer superioridade naqueles e inferioridade em si mesmos. Dessarte, alienam-se e passam a mimetizar seu opressor em diversos aspectos: andar, vestir e falar (FREIRE, 2019b, p. 207). Nesse movimento, observamos a "aderência" ao opressor. Quer-se ser como ele.

Ao buscar a unidade com o povo, a liderança popular, de movimentos sociais ou políticos, passa a pensar a organização do grupo. No nosso caso, a organização deve ser movimento natural. Compete ao professor construí-la em conjunto com os discentes. O autor aponta alguns elementos imprescindíveis a esse testemunho, que podemos usar como norteadores da nossa prática. São eles (FREIRE, 2019b, p. 241): coerência entre o discurso e as ações; ousadia, pois reconhece a árdua tarefa de lutar contra a opressão; radicalização, que é o aprofundamento dos princípios e propagação deles; valentia de amar, pois consiste em abdicar de personalismos; e, por fim, crença no grupo, sem a qual não se pode verdadeiramente começar uma pedagogia democrática. A comunhão com o grupo

não significa falta de disciplina, mas construção em conjunto. Assim, forjamos autoridade sem autoritarismo, não arbitrária.

A liderança revolucionária de que trata Freire seremos nós professores e as massas populares são os nossos alunos, especialmente os de escola pública, mas não somente eles. Consideramos que nós, professores de Língua Portuguesa, somos parte da massa popular que deve assumir, em certo sentido, o papel de liderança. Uma liderança que se dispõe ao diálogo.

2.2.2 O ensino de língua portuguesa: liberdade ou aprisionamento

Livrar-se dos mitos dominadores, anteriormente explicados, será tarefa dos educadores-educandos. Há, sob tal perspectiva, alguns questionamentos que julgamos oportuno inserir nesta pesquisa, direcionados aos envolvidos com a educação e, mais diretamente, aos professores da área de Letras: estamos realmente livres da cultura dominante ou assumimos esse papel para garantirmos o argumento de autoridade? Privilegiamos certos gêneros textuais em detrimento de outros? E por que razão? Aceitamos as variedades linguísticas, mas será que trabalhamos para suprimir algumas? Que tipo de estratégias pedagógicas temos adotado, para que, no imaginário do aluno, ainda se perpetue a ideia de que ensinamos algo que não sabem? Um português que seria nosso e não deles. Que literatura levamos para a sala de aula?

O professor de Língua Portuguesa precisa, como todos os que se empenham na construção de uma educação crítica, fazer "o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica possibilita reconhecer a interação de suas partes" (FREIRE, 2019b, p. 134). Muito se fala sobre a relevância dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. É amplamente difundida a necessidade de aproximá-los da realidade dos alunos, no entanto, se procurarmos refletir sobre nossas práticas, talvez concluamos que esses conteúdos apresentam caráter generalizante e poucas vezes contam com a participação direta dos discentes em sua construção. Nossa preocupação, frequentemente, reside em transferir técnicas que dominamos. No mínimo, devemos questionar-nos, de tempos

em tempos, se estamos reproduzindo a cultura dominante ou construindo bases para um ensino crítico e autônomo.

Quando se discute o tema, comumente se denunciam as contradições do ensino da língua padrão, pois seria uma maneira de fomentar o poder daqueles que dominam essa modalidade linguística. Consideramos que existe um histórico de manutenção de poder pelo domínio da língua portuguesa e, portanto, não podemos deixar de enfrentar essa discussão. Pesa-nos imaginar que um aluno com limitações na habilidade escrita tenha dificuldades de exercer funções que almeje. Mas, justamente por essas razões, entendemos como democrático o ensino também das normas. Tem-se, então, dois desafios: combater o preconceito linguístico e, ao mesmo tempo, valorizar nossa língua, compartilhando nossos saberes. Esse é nosso campo de conhecimento e negar sua relevância seria, de certa forma, negar o próprio ofício.

Não raramente somos levados a nos questionar se estamos sendo elitistas ao ensinar a chamada língua padrão, mas esse é um ângulo que despreza a totalidade da situação. Diante dos quadros de desigualdades e movimentos de manutenção das diferenças, o professor de língua materna, principalmente o da Educação Básica, que não oferece seus conhecimentos linguísticos, em suas múltiplas facetas, está efetivamente contribuindo para a perenidade dessas distorções sociais. Faz-se mister acreditar nos nossos alunos e não lhes negar informações e conhecimentos. Mostrar a língua dos clássicos e das gramáticas é também parte de nossa formação, o que não significa que não promovamos reflexões sobre o que é língua padrão e sobre a discriminação que se pode estabelecer pelo uso idioma. Compreendemos que compartilhar o que aprendemos na academia é uma forma de socializar aquilo que Souza (2017) chama de “capital cultural”, normalmente a serviço de camadas determinadas da população. Trata-se, por tudo isso, de um exercício democrático da nossa profissão. Queremos, nesse sentido, realçar a figura do professor de língua materna na luta pela igualdade dos cidadãos.

Ao discutir o ensino do português padrão, Sírio Possenti se coloca assertivamente: “não ensinar o padrão equivale a tirar o português da sala de aula” (2018, p. 33). Para ele, este é o fundamento do ensino de língua e qualquer outra hipótese seria, em suas palavras, “um equívoco político e pedagógico” (2011, p. 33). Quanto aos procedimentos pedagógicos, Possenti também destaca a necessidade da criação de práticas significativas e contextualizadas.

Não é um debate recente. Certas variedades da língua se relacionam com o acesso ao ensino e com o grupo social. Diferenciam-se, assim, os indivíduos, privilegiando aqueles que dominam a chamada variedade culta. O linguista italiano Maurizio Gnerre (2009, p.6) destaca que

a língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.

Entre diferentes povos, a preponderância de uma língua sobre outra se define, historicamente, pelo poder da região de uso. Dentro da mesma língua, a variedade de prestígio, materializada na forma escrita, se associa ao poder dos usuários, não necessariamente nativos (GNERRE, 2009, p. 8). Grupos mais ricos e com maior alcance social acabam por estabelecer uma forma estável do idioma, utilizada como modelo. Tal variedade, convencionada, assume ares de neutralidade, pois tomada como oficial.

A concepção nos remete ao “objetivismo abstrato” (BAKHTIN, 2014), que entende a língua como produto finalizado. Concebem-na, assim, fora do movimento da comunicação verbal, como bloco fixo que pudesse ser repassado a outrem ou a cada geração. No entanto a língua acontece exatamente no fluxo comunicativo, influenciada pelos usuários: “Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2014, p. 111).

Não há neutralidade na língua desde a sua conformação. Gnerre (2009, p. 26) afirma que o *corpus* que comporá a sistematização de um idioma é estabelecido de acordo com o valor social do grupo responsável e quem atribui esse valor são outros grupos também designados como virtuosos. Há um movimento cíclico denominado “cadeia de legitimação do saber” (2009, p. 27), que “vem em linha direta com a descendência. A gramática normativa é o elemento privilegiado nesta linha de poder absoluto”.

Por longo tempo, considerou-se que o empenho em um projeto de difusão da gramática normativa seria o caminho para minimizar as distâncias entre os grupos sociais, no entanto categorizar alunos entre os que conseguem absorver as normas

e os que não conseguem pode fomentar o quadro de discriminação e poder. O desafio que se apresenta, maior que o combate ao preconceito, está em contribuir para o desenvolvimento linguístico do aluno de tal maneira que ele não se sinta coagido pelas regras e variações, mas como alguém que é dono de seu próprio idioma.

Para promover o processo de democratização, via sala de aula, também não bastará ao discente dominar a gramática normativa. Outros fatores entram em cena nos atos comunicativos (GNERRE, 2009, p.6): fonologia e prosódia aceitáveis, controle do tempo, do ritmo, da velocidade e da organização das informações e dos conteúdos, a postura corporal e a direção do olhar.

Nesse sentido, os gêneros textuais se impõem como principal caminho para as aulas de português, na medida em que possibilitam imergir os alunos em situações mais próximas da realidade e contemplam uma gama de aspectos envolvidos na comunicação. Consideramos, por fim, que atuar no processo de efetiva democratização dos saberes linguísticos significa trabalhar com os gêneros.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO RIOS QUE NÃO SECAM

No “Auto de Natal Pernambucano” (MELO NETO, 2007), Severino se retira de sua terra rumo a Recife e deseja encontrar uma vida melhor. Usa como guia o rio Capibaribe, no entanto a escassez de chuvas seca trechos do rio e o retirante segue sua peregrinação sem essa ajuda. Alegoricamente, tomamos os gêneros textuais como fonte inesgotável de possibilidades, como rios que nunca secam, pois não cessam as chuvas de manifestações do pensamento, explicando nas próximas seções as bases legais e teóricas para nossa jornada.

3.1 Os gêneros textuais e as leis e diretrizes educacionais

São várias as funções pretendidas com o estudo do texto, como: a capacidade do leitor de se manifestar em diversas situações comunicativas; a ressignificação das funções gramaticais no/através do texto; a inserção do indivíduo como ser atuante no mundo; a possibilidade de se romper paradigmas e castas sociais. Esses objetivos são defendidos há algum tempo nos documentos oficiais da educação brasileira, como os Parâmetros Curriculares Nacionais⁶ (BRASIL, 1998, p. 24):

Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da

⁶ Os PCN (BRASIL, 1998) se diferem da BNCC (BRASIL, 2017) em dois pontos: não possuem força de lei; orientam de maneira genérica a conformação dos currículos, não havendo detalhamentos para cada ano de escolaridade. Apesar das distinções, serviram como fonte para a redação do novo documento (BRASIL, 2017).

linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 87), bem mais recente, destacamos alguns itens da lista de “Competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental”:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
[...]
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Apesar de havermos selecionado esses itens, todos os demais se relacionam com os gêneros textuais, pois todas as competências previstas serão desenvolvidas por meio deles. A importância do texto nas aulas de Língua Portuguesa está totalmente formalizada nas diretrizes que o documento aponta.

O item 7 guarda estreita relação com o que objetivamos refletir na pesquisa. Recuperando: “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”. Essa é uma competência que pretendemos explorar a partir das produções textuais dos alunos.

O documento (BRASIL, 2017, p. 67) buscou implementar base comum para todo o território brasileiro, reafirmando aquelas construídas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas.

Os gêneros textuais são, definitivamente, colocados no centro do ensino de Língua Portuguesa. Longe de insinuar que seja tarefa fácil ou de propor uma fórmula para o trabalho com gêneros textuais, consideramos que compete ao professor de Português apresentar devidamente o gênero, criar ambiente que desperte a curiosidade, cuidar da autoestima dos alunos e despertar neles a consciência linguística.

Referimo-nos aos Parâmetros Curriculares Nacionais e (BRASIL, 1998) à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para demonstrar como o protagonismo dos gêneros textuais também se reflete em diretrizes de ensino. Oportunamente, porém, apontamos críticas à sua formulação desses documentos oficiais. Segundo Geraldi (2015), seu surgimento obedece à lógica neoliberal, que enxerga o mundo por meio de metas e produtividade. Dessa forma, passam a atender a tal demanda, referendando os sistemas de avaliação, cujos resultados são usados como parâmetros qualitativos da educação.

No caso específico da BNCC (BRASIL, 2017), consolida-se uma espécie de currículo mínimo para todos os alunos da Educação Básica do território brasileiro, desprezando a imensidão de contextos de ensino, somente conhecidos por quem atua diretamente no chão da escola. A extensa quantidade de gêneros textuais previstos para cada ano de escolaridade reforça a percepção de que se trata de documento implementado em movimento arbitrário, pois ignora as dificuldades enfrentadas por alunos, professores e gestores, principalmente das escolas públicas. A suposta flexibilidade prevista soa muito mais como tentativa de isenção

do que propriamente uma defesa da autonomia. Ademais, não se ocupa de organizar propostas para diversidade. Antes, pasteuriza-as, transferindo para as escolas a responsabilidade de sua utópica execução. Espera-se que os alunos atinjam certos níveis de produtividade, olvidando as condições necessárias para alcançá-las.

3.2 Os gêneros textuais e os conceitos de letramento

Impulsionada pela Constituição vigente, a legislação educacional brasileira tem prezado pela formação plena do aluno. Por exemplo, os “Parâmetros Curriculares Nacionais” de Língua Portuguesa para 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998, p.21) já compreendia que

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. **Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os nove anos do Ensino Fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.** (Grifo nosso.)

Há muito por percorrer nessa seara, principalmente em relação à Educação do Campo. Um dos objetivos da pesquisa é também encontrar alternativas para driblar as dificuldades e garantir o êxito escolar do discente das zonas rurais.

As definições de Educação do Campo e campo⁷, demonstradas no primeiro capítulo, nos remetem à dimensão de letramento, noção que abarca inúmeras instâncias do cotidiano de um indivíduo. Letramento visto como uma esfera de conhecimento não cerrado ao ambiente institucional, mas como uma prática constatada em diversos contextos, da vida urbana ou da rural. Assim, interessa-nos,

⁷ “O campo [...] mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2013, p. 267).

relativamente à escola do campo que pesquisamos, depreender a vivência dos estudantes de sexto e sétimo anos de escolaridade, levando para a sala de aula situações novas de letramento (s), sem desprezar suas bagagens sociais, culturais e históricas, ou seja, instâncias de letramento com as quais se depara constantemente.

Com as normas educacionais privilegiando as interações sociais e visando à formação de indivíduos capazes de enfrentar situações fora do ambiente escolar, o ensino de língua deverá voltar-se para a construção de saberes não normativos, contudo sem abandoná-los. Para Tedesco (2012, p. 234),

A premissa básica do letramento está centrada no fato de que vivemos em uma sociedade letrada, ou seja, que se organiza em torno da língua/discurso. Portanto, entende-se que a possibilidade de exercício pleno da cidadania se faz a partir do domínio pleno da língua, o que tem levado a considerar como parte inerente do ensino de língua portuguesa a orientação para o letramento.

Pretendendo-se que, por meio da língua materna, o aluno possa expressar-se competentemente nas mais diversas situações cotidianas, o que inclui o mundo do trabalho, passou-se a não se contentar apenas com o termo (e o conceito de) alfabetização e se recorreu ao letramento.

Para Magda Soares (1999), tal conceito entra em cena quando o termo “alfabetização” se torna insatisfatório para abarcar as complexidades do ensino-aprendizagem de língua materna. Apropriar-se da tecnologia de leitura e de escrita não é suficiente, é preciso saber usar essas ferramentas. A leitura e a escrita se mostram eficientes na medida em que estão inseridas numa prática social. A autora faz um breve levantamento do vocábulo “letramento” (SOARES, 1999, p.17), encontrado em uma edição antiga do dicionário Caldas Aulete, mas sem a carga de significação que encerra atualmente. Seria ainda como adquirir conhecimento nas letras. É na palavra inglesa “literacy” que está a carga de significado do termo, sua versão em português para “letramento”.

Etimologicamente a palavra literacy vem do latim *littera* (“letra”) com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz

consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

A linguista Angela Kleiman (2005) levanta aspecto interessante dessa aparente dicotomia “alfabetização x letramento”, ao responder à pergunta “Basta ensinar a ler e a escrever?” com um enfático “Basta, sim!”. Para ela, quando se ensina a ler e a escrever, o aprendiz, seja ele uma criança, um jovem ou um adulto, já está em processo de letramento, pois a escrita está nos mais diversos ambientes do cotidiano. “Porque a escrita, de fato, faz parte de praticamente todas as situações do cotidiano da maioria das pessoas. Isso é o que acontece nas sociedades complexas, em que não é possível atingir objetivos ou realizar tarefas apenas falando” (KLEIMAN, 2005, p. 5). Quando considera que basta ensinar a ler e a escrever, depreendemos que as práticas se darão por meio de textos, portanto, letrar é trabalhar com gêneros textuais.

Compreensão desse laborioso exercício de apropriação da língua já era anunciada por Paulo Freire (2011, p. 19), mesmo sem usar o termo letramento:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica sempre a percepção das relações entre texto e contexto.

Quando propõe uma alfabetização a partir da força da palavra, Paulo Freire (2018) passa a ser precursor da ideia de letramento, ainda que não se tenha valido do termo. Para ele, a palavra diz do ser, comporta potências existenciais e pode operar mudanças significativas nos indivíduos. O professor de língua deve, sob essa lógica, buscar a palavra autêntica de seus alunos e não perpetuar a repetição das palavras de outrem, o mesmo que reproduzir ideias alheias, sufocando a originalidade dos estudantes.

O conceito é novo se levado em conta o início da educação institucionalizada no Brasil. Vê-se como uma concepção de aprendizagem que carece de difusão e de práticas. Em muitos momentos da apresentação do assunto, não se faz referência à figura do professor de Língua Portuguesa, apenas do “professor”. Esse é um traço revelador da compreensão adotada ao longo da pesquisa: a formação de um aluno

capaz de dominar diversos contextos de exposição da língua materna ou, de outra forma, a concepção de que o ensino de língua materna não é tarefa de apenas uma área de conhecimento, mas de todas. As disciplinas precisam convergir na aceção de que um aluno letrado é aquele que possui ferramentas para enfrentar o mundo como se lhe apresenta e transformá-lo.

Surge, então, mais um desafio para o objetivo de alcançar a plenitude da educação: a assunção indistinta de todos os professores na tarefa de promover o letramento em suas aulas. A partir daí, talvez se possa vislumbrar uma transformação radical na Educação Básica. Corroborando essa alegação Tedesco (2012, p. 232) ao expor que

as propostas de leitura e escrita devem ser interdisciplinares, cabendo a cada professor(a) o incentivo, e mais, o desenvolvimento de habilidades específicas que levam os estudantes ao desenvolvimento maior: a proficiência discursiva. Portanto, essas situações didáticas devem partir da compreensão ativa, da interlocução, não da decodificação e do silêncio.

Um diálogo com autores que ponderam as questões da alfabetização se afirma mais uma vez. O professor de Língua Portuguesa dos Anos Finais se depara com inúmeros casos de alunos com deficiências na compreensão e na exposição de argumentos e outros tantos com deficiências na alfabetização. Baseando-se na ideia de que o letramento no Brasil surge como uma contraposição à alfabetização, Magda Soares (2004) delinea o risco do desaparecimento da “especificidade do processo de alfabetização”. Tomando-se o letramento como algo de maior peso, a alfabetização tem sido negligenciada. Por outro lado, o mecanicismo da alfabetização tradicional também deixa lacunas na aprendizagem escolar. A autora faz uma analogia com a metáfora da “curvatura da vara” ou “pêndulo” ao expor o quadro: as duas instâncias aparecem como antagônicas nas salas de aula das séries iniciais, parecendo forçoso escolher entre uma e outra. O alerta está em conjugar essas esferas de conhecimento e não contrapô-las, conforme se tem visto. Talvez seja essa percepção um dos pontos cruciais para explicação das dificuldades dos alunos da Educação Básica.

Com o avanço dos estudos nessa área, Roxane Rojo (2012) traz à tona o enredo da cunhagem de um novo conceito: “multiletramentos”. Nascido em Londres, o termo abrangia duas dimensões, a do multiculturalismo daquela região e as

múltiplas modalidades textuais que se apresentavam há quase vinte anos. A diversidade cultural não é novidade para o Brasil, de acordo com Rojo (2012, p.15), “embora passe o tempo todo quase totalmente despercebida ou propositadamente ignorada”. Além de trabalhar de forma positiva com as diferenças, é preciso levar aos estudantes textos classificados como multimodais ou multissemióticos, “ou seja, textos compostos de muitas linguagens (modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p.17).

A tradição e o comodismo podem levar alguns professores a uma posição arbitrária, transformando-os em juízes que ditarão quais são aptos e quais inaptos no processo educativo. Fazem-no sem antes ao menos proporem metodologias diferenciadas e democratizantes. Foucault, em *Vigiar e Punir* (2012), na parte dedicada à “Disciplina”, expõe como a escola foi criada para ser um espaço de disciplina e de adestramento, onde os indivíduos são classificados e relegados ao destino que a instituição alcança definir. Esse movimento ocorreu de maneira pacífica e “dócil”, aceitando passivamente o veredito do boletim. O professor possuía autoridade suficiente para dizer “quem presta” ou “quem não presta” para a escola e para a sociedade. O cenário, por muito tempo, não foi questionado, e segue com insistente vigência. Propor-se a abandonar o sistema de hierarquização dos cidadãos implica dispor-se a mudanças na maneira de olhar o aluno, na forma de avaliá-lo e na maneira de compreender suas especificidades.

Tal rompimento com as perspectivas mais tradicionalistas é tópico antigo e atual ao mesmo tempo. Antigo porque são incontáveis as discussões e os trabalhos acerca do tema, e atual porque ainda não se atingiu o nível de liberdade e independência que os discursos de estudiosos do assunto evocam.

Embora as leis, como a Constituição de 1988, a “Lei de Diretrizes e Bases”, de 1996, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, de 1998, e as “Base Nacional Comum Curricular”, de 2017, apregoem uma visão holística como garantia do desenvolvimento pleno do estudante, na prática, a educação continua, em grande proporção, segmentada e cumprindo um papel meramente classificador. Para transpor as barreiras construídas ao longo de décadas de um modelo segregador, será preciso que o docente saia de sua zona de conforto e “martele” diariamente contra o muro da omissão.

Ao comentar sobre a leitura e sobre alguns motivos para o insucesso da escola na fomentação dessa prática (ou gosto), Machado (2011, p. 45) conclui que

Sociedades que já são letradas há muito tempo têm anticorpos intelectuais mais desenvolvidos para enfrentar esses novos males (manipulação dos mercados, interesses políticos, fundamentalismos religiosos e ambições pessoais de ditadores). Sociedades menos acostumadas à leitura ficam muito mais vulneráveis e expostas. Aproximar as crianças de bons textos é também uma forma de fortalecer defesas e cuidar do futuro. Direito delas e dever nosso. Para o bem de todos e felicidade geral da nação.

Segundo essa perspectiva, os alunos das zonas rurais estão em maior desvantagem, porque vivem em espaço carente de contato com o texto escrito. Não há nessas regiões bibliotecas públicas, então a responsabilidade do incentivo à leitura recai mais fortemente sobre a escola.

3.3 Os gêneros textuais em campo

A partir da máxima da professora Tania Maria Nunes de Lima Camara, “Somos textos ambulantes”⁸, investigações, reflexões e estudos em diversas áreas das ciências humanas poderiam ser empreendidos. Para esta pesquisa, voltada para os estudos da linguagem, a afirmação se mostra como síntese do vasto terreno dos gêneros textuais, em que pretendemos adentrar. Por si só, descortina a carga de complexidade dos textos, dimensão inerente ao ser humano.

A sentença nos remete aos estudos de Mikhail Bakhtin (2011, p. 307), por meio dos quais se compreende que a comunicação e a construção de pensamento são, em suma, elaborações de textos:

Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos.

⁸ Sentença proferida durante aula do dia 07 de maio de 2017, em curso oferecido pelo Doutorado em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Definir o que é humano talvez seja uma das grandes perguntas da história da Filosofia. Se as interações, segundo Bakhtin (2011, p. 262), se realizam por textos e os processos interacionais são inúmeros, inúmeras também serão as possibilidades de comunicação, ou seja, de textos/enunciados. Por essa razão, o estudo dos gêneros textuais está diretamente ligado às potencialidades humanas, que os professores de língua pretendem desenvolver em seus alunos.

Tais reflexões serviram de norte para a pesquisa, que toma como arcabouço teórico os estudos do texto de abordagem sócio-histórica, como os desenvolvidos por Bakhtin (2011) e Luiz Antônio Marcuschi (2008). Baseados nesses e em outros autores, interessa-nos analisar “como” o aluno escreve e “o que” ele escreve. Caso pretendamos construir práticas significativas, não há como fugir das dimensões individualizantes encontradas no processo ensino-aprendizagem. Almeja-se mostrar como suas produções podem ser fonte de reflexões sobre si mesmo e sobre cidadania.

Trabalhar a língua como ato social se tornou concepção bastante aceita. Sendo uma via de interação entre pessoas em determinado contexto, é preciso dar atenção às condições envolvidas num fenômeno de comunicação. Como maneira de compreender o contexto das produções que analisamos, utilizamos conceitos de Bakhtin, presentes em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2014). Para o filósofo russo, todo enunciado/texto existe numa relação dialógica com outros enunciados/textos, o que significa que todo discurso traz algo do discurso de outrem e ao mesmo tempo é realizado e absorvido para outros e por outros, numa interação constante. O texto não é estático e, portanto, propõe, necessariamente, um esforço do interlocutor, que responde ativamente ao enunciado do locutor. Compreender é mais do que identificar sinais e símbolos. Em sua visão (BAKHTIN, 2014, p. 127),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Destacamos que o dialogismo disseminado pelas ideias bakhtinianas ocorre em qualquer situação contemplada pela linguagem: uma conversa cotidiana, um texto literário ou científico, ou seja, na palavra falada ou escrita.

A utilização de diferentes gêneros nas aulas de língua nos conduz novamente às suas ideias. Nas considerações acerca de gêneros e estilo, Bakhtin (2011, p. 266) afirma que os estilos de linguagem ou funcionais nada mais são que estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana. Assim sendo, existe uma relação indissociável de gênero e estilo, que, segundo o autor, a linguística tratava como instância separada. Ocorre, então, que as situações comunicativas e as finalidades definirão os estilos usados pelos falantes, pois próprios de cada gênero discursivo, o que viabiliza sua plena comunicação. O autor entende ainda que as relações existentes entre linguagem e sociedade são indissociáveis e que existem formas relativamente estáveis entre as diversas situações de interação linguística, ou seja, nas mais diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 262).

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

A Linguística Textual surge na década de 1970, o que dissipa a ideia de novidade, no entanto, se nos detivermos na quantidade de estudos do tema e nas dificuldades encontradas para a real incorporação às práticas pedagógicas, veremos que há ainda muito frescor na área. Marcuschi (2008, p. 147) volta seu olhar a um passado longínquo e obtempera:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise.

No prefácio de *Aula de Português: discurso e saberes escolares*, Magda Soares (1997, p. 8) traça um breve histórico sobre o ensino de Português no Brasil. Refletindo as fases desse levantamento, compreende-se de que maneira o ensino chegou a projetos didáticos que preconizam o texto como elemento central das aulas. Soares (1997) atesta como a disciplina Língua Portuguesa é, sob certo prisma, recente. Sua autonomia foi conquistada há não muito tempo, estando subordinada à cátedra “Didática Geral e Especial”, durante longo período, bem como ocorrera com as demais disciplinas que hoje vemos nas grades da educação básica brasileira. Seus rumos estavam, assim, presos a didáticas que não lhe eram próprias:

Assim, se examinada a produção intelectual sobre o ensino do Português até os anos 70, encontram-se as mesmas características da produção na área de conhecimento, a Didática, a que se vinculavam os estudos e pesquisas sobre esse ensino: de um lado, propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática dos professores; de outro lado, pesquisas, poucas e quase sempre de natureza experimental, que, em geral buscando de empréstimo fundamentos na Psicologia da Aprendizagem, procuram intervir no processo de ensino para verificar como melhor prescrever-lhe as sempre perseguidas e desejadas normas e procedimentos

Segundo a autora (1997), três grandes fenômenos foram responsáveis pelas mudanças nos vieses adotados por estudos e pesquisas sobre o ensino do Português. Primeiro, a democratização do acesso à educação, iniciada nos anos 60. Depois, a reforma do ensino superior, que concedia mais autonomia ao ensino da língua materna. E, por último, os conhecimentos trazidos pelas ciências linguísticas.

O chamado fracasso escolar, evidenciado principalmente por avaliações, mostrou equivocadas as práticas até então utilizadas. Uma pronta conclusão foi a de que outros métodos precisariam ser aplicados. Aquelas fórmulas se enfraqueciam, pois, em verdade, não há fórmulas. As metodologias estavam alinhadas a um período marcado pelo pensamento tecnicista, conforme atesta Camara (2015, p.55):

É importante também lembrar que tal situação coincidiu com a visão tecnicista que então se instalava e que marcou os estudos linguísticos. Tal tecnicismo ligou-se à visão da língua como simples instrumento de comunicação, de que resultou um trabalho voltado para a prática de exercícios estruturais, o treinamento de habilidades de leitura e o ensino de

técnicas de redação, que efetivamente não garantiram ao aluno o papel de comunicador proficiente, basicamente porque a comunicação verbal entre os indivíduos de uma comunidade linguística não se apoia unicamente na utilização de fórmulas e de esquemas aplicados à língua, com vistas à construção do discurso.

A partir de então, as pesquisas na área de ensino de língua e, conseqüentemente, as leis que regem a educação no Brasil passaram a repensar os modos de ensinar e o que ensinar. Inevitavelmente, outras formas de expressão linguística precisavam ser consideradas. O texto começava a dirigir-se ao centro do palco, conforme constatado por Antunes (2002, p. 66):

Tendências de muitas direções, nomeadamente desde o campo da Pragmática, conduziram a investigação linguística até o domínio da textualidade e, a partir daí, até o domínio mais amplo da atuação social, domínio e dimensão em que se dão os fatos de realização da língua. Tais domínios e dimensões ampliaram sensivelmente o objeto da investigação linguística e a deixaram na condição epistemológica de dar conta, mais globalmente, daquilo que acontece quando as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem, nas mais diferentes situações sociais.

Nesse ponto, convém recorrer aos estudos de Batista (1997) ao indagar: “Quando se ensina Português, o que se ensina?”. Seu questionamento é pertinente porque o ensino da disciplina, como amplamente sabido, pode comportar os mais diversos recortes. São muitas as variáveis do processo, desde os objetivos da disciplina, passando pelo posicionamento do professor, até a escolha dos conteúdos a serem ministrados, que também dependerão da instituição e/ou do docente. Batista (1997, p. 4) aponta que “Aquilo que se transmite através de uma prática de ensino parece ser também – e talvez principalmente – o resultado das condições sob as quais se exerce essa prática de transmissão”. Elucida, na sequência, quais seriam as condições:

Com certeza, os pontos de vista assumidos pelos professores e pelos envolvidos nessa prática podem ser considerados elementos dessas condições. Há outros, entretanto, de igual peso: o campo social mais amplo, o estatuto social e profissional dos docentes e as formas de exercício profissional dele decorrentes, o livro didático escolhido e o mercado editorial; a socialização primária dos alunos e as expectativas de seu grupo social em relação ao ensino de Português e à escola, e assim por diante. Há, ainda, porém, elementos dessas condições que frequentemente são

esquecidos: as relações sociais escolares, as formas de avaliação e de exercício, a demarcação do tempo e do espaço escolares – aspectos, dentre outros da organização do trabalho na sala de aula.

Isso não significa dizer que condições adversas, muitas vezes encontradas nessa transmissão, devam ser encaradas como empecilhos que paralitem o professor, mas como norteadoras de sua prática. Não se trata de uma visão heroica ou romantizada, apenas uma constatação de que as condições interferirão diretamente na nossa prática. Quais seriam, então, as condições (BATISTA, 1997) encontradas no meio rural?

Aliando essas condições aos objetivos preconizados pelos documentos oficiais da educação brasileira, defendemos que as aulas de Língua Portuguesa podem converter-se em espaço exemplar na formação discente. Através do trabalho com gêneros textuais, entendemos ser possível levar os alunos do campo a elaborarem documentos históricos sobre sua comunidade. Ao estabelecerem sentido na relação com o texto que vão produzir, contribuem para o mapeamento de sua identidade e da coletividade.

Viabiliza-se o trabalho com textos devido a algumas características próprias. Segundo Bakhtin (2011, p. 281), são três os elementos que determinam a completude de um enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. Para ele, este último figura como o mais importante, na medida em que todas as nossas manifestações comunicativas, das mais simples às mais formais, se ajustam a um determinado gênero (BAKHTIN, 2011, p. 282):

Falamos através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência.

Sob esse prisma, deve-se considerar que há vários gêneros discursivos dominados pelos alunos daquela escola. São vivências que produzem gêneros do discurso que, muitas vezes, os professores desconhecem. É inescusável ignorar esses saberes. Devemos aproveitá-los e, ao mesmo tempo, ofertar o máximo

possível de diferentes situações conversacionais, pois "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem" (2011, p. 261). A afirmação de Bakhtin se desdobra, considerando haver inúmeras possibilidades de manifestação da linguagem de acordo com os múltiplos campos de atividade dos seres humanos, o que, no entanto, não contradiz a língua como unidade nacional, a qual se efetua através de enunciados. Segundo o linguista russo, são três as características composicionais detectáveis que permitem a definição dos gêneros do discurso: o conteúdo temático, o estilo e a seleção de recursos linguísticos. Sem desprezar a extrema variedade dos gêneros orais e escritos e os contornos de cada realização individual, afirma que existem traços comuns nas mais diversas situações comunicacionais.

Em grande parte, a dificuldade de interpretação de muitos alunos reside na seguinte explicação: "Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 301). O que ocorre é que os discentes podem não decifrar determinada maneira de dizer. O desconhecimento dos elementos basilares daquela manifestação discursiva os coloca em situação de estranhamento. Grosso modo, seria como se recebessem um texto em língua estrangeira que não dominam.

Acerca das muitas etapas do ensino de Português, Gustavo Bernardo, já nas primeiras páginas de seu livro *Redação inquieta* (2010), debate um ponto fundamental, que elucida muitas das angústias vividas por nós, professores e pesquisadores: o que ensinar em Português. Parece, muitas vezes, que é preciso abrir mão da gramática para trabalhar com textos ou vice-versa. O professor e escritor fornece valiosa reflexão (BERNARDO, 2010, p. 9):

As perguntas para quem, para que, e por que escrever antecedem à questão do como escrever. Se a pessoa deseja escrever e tem o que dizer, preocupar-se com a forma correta é consequência lógica e ética mais ou menos natural.

Os produtos finais não serão, por conseguinte, meros exemplos de redação, mas a constituição criteriosa de um enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 301):

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. [...] O enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial de comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto particularmente, o estilo do enunciado.

Tais considerações clarificam situação muito típica das aulas de produção textual: a preocupação do aluno em saber se seu texto será lido e por quem. Não é raro ouvir dos alunos: “Eu não consigo aprender nem português, como querem que eu aprenda outra língua?” Esse questionamento remete, certamente, ao ideário coletivo de que nossa língua é um conjunto de regras e de nomenclaturas. O sentimento de frustração dos alunos é decorrente de um quadro que se estabeleceu em outros momentos históricos, conforme Irandé Antunes (2002, p. 109) esclarece:

Primeiramente, podemos evocar a associação da gramática com os estudos filosóficos, filológicos e literários, na procura do entendimento de enigmas e dos supostos modelos que configuram o homem como ser de linguagem. Não menos forte foi o serviço da gramática à retórica, como a arte do ‘bem dizer’, no sentido de definir as estratégias discursivas capazes de assegurar o êxito das práticas da linguagem pública, sobretudo aquelas que envolviam a argumentação.

Fato é que os princípios de quem dominava os recursos linguísticos se transformaram em instrumento de poder, incentivando a criação de grupos privilegiados e detentores de prestígio, principalmente nobres e clero. Havia um caráter elitista, que contribuía para a manutenção de estratos sociais, com reflexos até hoje, resultando em afastamento dos alunos de sua própria língua. Lembra Maurizio Gnerre (2009, p. 6) que

Uma variedade linguística “vale” o que “valem” na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. [...] O passo fundamental na afirmação de uma variedade sobre as outras é sua associação à escrita e,

consequentemente, sua transformação em uma variedade transformada usada na transmissão de informações de ordem política e “cultural”.

Compete a nós, professores, a tarefa de suscitar os anelos desse aluno, de trazer à superfície o sentimento de pertencimento da língua materna, que a escola tem enterrado. A partir daí, as partes formais do português assumirão espectros menos assombrosos e despertarão curiosidade naqueles que o reconhecem como elemento formador de sua identidade. A noção de língua se expande, assumindo um caráter social, consoante com a definição arquitetada por Marcuschi (2008, p. 61):

Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples.

O aluno é também dono da língua. Deve, portanto, enxerga-se dessa forma. Assim, estará munido de poderosa ferramenta para a transformação social. Levando em consideração que pretendemos formar cidadãos socialmente participativos, os alunos deverão ser capazes de dominar os recursos da língua para demonstrar seus múltiplos conhecimentos. O trabalho com os gêneros textuais nas aulas pretende alcançar, mais substancialmente, esse objetivo.

Aprofundando o tema, Paulo Coimbra Guedes (2009, p. 55) afirma que o binômio leitura-escrita, quando em condições satisfatórias, produz literatura brasileira. Na descrição de seu trajeto como professor, defende que as produções de texto nas salas de aula são produção de conhecimento, muito mais que confecção de algo esteticamente aprazível:

Só passando pela experiência de escrever para produzir sentido, para gerar conhecimento a respeito de nós mesmos e de nossa realidade social, poderemos perceber dentro de nós os inimigos que a literatura brasileira vem tendo de enfrentar para a construção de uma percepção descolonizada de nossa realidade social e cultural.

O autor se refere à necessidade de se produzir uma literatura nossa, que de fato nos represente, não seguindo os modelos europeus ou americanos. Sua tese corrobora a experiência vivida na escola do campo que trazemos como centro deste estudo. É imperioso investigar os inimigos da escrita daqueles alunos, para que se transformem em escritores da nossa literatura. O aluno produzirá um texto de fato autoral se vir algum sentido naquela atividade.

Por fim, trazemos Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), que traduzem da seguinte maneira o ensino de língua por meio dos gêneros:

... o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem.

A habilidade em construir textos precisa, então, ser estimulada e orientada. Para esse fim, o professor criará recursos para avaliar seu ofício e buscará alternativas que melhor se apliquem a cada contexto. Faz-se mister perceber as idiossincrasias de sua sala de aula e essa percepção é aguçada pela formação contínua e pelo estudo incessante.

Reiteramos que os textos produzidos pelos alunos fazem parte do que são como indivíduos, do que os perpassa. O domínio do maior número possível de situações comunicativas certamente contribuirá para a formação de um cidadão crítico, ciente de seu lugar no mundo. O aluno do campo tem direito a receber os instrumentos necessários à sua plena formação, para valorizar o espaço em que vive ou para transformá-lo.

Os gêneros textuais se põem como caminho inevitável do ensino de Língua Portuguesa, pois patenteiam o que nos diferencia de outros seres. Torná-los objeto de estudo é voltar para o lugar de onde nunca saímos, já que “somos textos ambulantes”.

4 A TERRA QUE QUEREMOS VER DIVIDIDA

Uma das paradas mais simbólicas da viagem de Severino rumo a Recife ocorre no cemitério. O herói sertanejo presencia o enterro de um “trabalhador de eito”, que limpa plantações com a enxada, e os dizeres dos amigos ao falecido traduzem, sem pudores, a desigualdade social. Desse ato saem os mais conhecidos versos do poema, que inspiraram os títulos deste e do próximo capítulo. Pelas palavras de seus companheiros, tomamos conhecimento da vida precária que levava e da vontade de mudança (MELO NETO, 2007, p. 108):

Não é cova grande,
é cova medida,
é a terra que querias
ver dividida

A terra que queremos ver dividida, como professores de Língua Portuguesa, é a terra dos saberes linguísticos. Partilha que se dará pelo diálogo entre educandos e educadores dispostos a desenvolver um olhar crítico. Olhar como o de Severino, que não se contenta em ver poucos com tanta terra e muitos com pouca ou nenhuma, metafórica e literalmente.

As etapas anteriores da pesquisa e as que agora seguem pavimentam caminhos para a elaboração das aulas de Língua Portuguesa que efetivamente se comprometam com a formação crítica dos alunos. Persequimos práticas que os auxiliem a perceber o funcionamento da sociedade e a transformar quadros de desigualdade e injustiça, em conformidade com o que defendem as leis nacionais de educação. A título de comprovação, trazemos o primeiro item das Competências Gerais da Educação Básica, presente na introdução da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 9):

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Compreendemos que as etapas referentes à elaboração e à aplicação do questionário, bem como as aulas voltadas para as produções textuais, não se configuram como meros instrumentos de coleta de dados, pois pensados como forma de abrir novos canais de diálogo. Como fase metodológica, figuram entre as etapas finais da pesquisa; como ferramenta da ação dialógica, poderão aprofundar o processo de reflexão sobre conteúdos e sobre posturas de educadores-educandos e de educandos-educadores. Portanto, baseando-nos nas noções de práticas democráticas, não verticalizadas, chamamos as etapas que seguem de "instrumentos de aproximação e reflexão".

4.1 Primeiro instrumento de aproximação e reflexão

Esta etapa teve duração de 4 tempos de aula, em cada grupo selecionado: uma turma de 6^o e uma turma de 7^o ano de escolaridade da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, unidade da rede pública de ensino de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, conforme já mencionado. Na grade curricular da rede municipal, a disciplina Língua Portuguesa dispõe de 4 tempos de aula semanais, cuja duração é de 50 minutos cada. Responderam ao questionário 55 alunos, dos quais 32 do 6^o e 23 do 7^o ano. Ressaltamos que há somente uma turma para cada ano de escolaridade na escola.

Em se tratando de ambiente com tantas especificidades, idealizamos um instrumento que permitisse melhor conhecer os alunos, investigando as influências que eles sofrem cotidianamente, suas perspectivas sobre o ensino de língua e suas visões de mundo: um questionário sociocultural (Apêndice A).

Os participantes foram devidamente orientados sobre os objetivos da pesquisa e sobre a possibilidade de acesso aos dados parciais e finais da análise. Como se tratava de menores de idade, foi necessário solicitar consentimento dos responsáveis para participação na pesquisa. Constam, portanto, do rol de documentos deste estudo: Termo de Assentimento, direcionado aos estudantes, e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, direcionado aos responsáveis (Apêndices K e L).

Para compreender o interesse nas informações obtidas pelo questionário, mostramos as reflexões que nos levaram a considerar essa uma etapa significativa, relatando as ponderações iniciais, a experiência de aplicação e, na sequência, os resultados.

4.1.1 Antes da aplicação do questionário

Com o propósito de identificar e compreender vários aspectos do grupo respondente, elaboramos um questionário sociocultural, dividindo-o em quatro seções: dados pessoais; vida escolar; vida familiar e trabalho; tecnologia, lazer e cultura.

Em “dados pessoais”, inserimos questões básicas relacionadas a gênero, idade, município de moradia, cor autodeclarada e credo. A seção teve a intenção de delinear o perfil das turmas, de identificar quantos alunos vivem no entorno da escola e de perceber algumas dimensões que podem influenciar sua formação. Em “Vida escolar”, objetivamos captar o vínculo temporal com a escola, suas percepções sobre Educação do Campo e também quisemos criar espaço para suas opiniões e sugestões sobre a disciplina de Língua Portuguesa. Em “Vida familiar e trabalho”, as perguntas se relacionaram à composição das diversas famílias, ligação com o mundo do trabalho dos alunos e dos que com eles residem. Assim, pretendíamos identificar o nível de conexão com atividades tipicamente rurais e as projeções profissionais dos discentes. A quarta seção trouxe perguntas que permitiram detectar em que medida a tecnologia se faz presente no dia a dia, identificar se as atividades de lazer e outras atividades extraescolares se relacionam com a vida no campo, e determinar o nível de acesso ao que chamamos de bens culturais. Análises referentes a questões econômicas, quando necessárias, partiram de nossa observação diária e de alguns dados que pudessem indicar o poder aquisitivo. Por não se configurar como questionário econômico, descartaram-se perguntas sobre renda familiar e bens duráveis como casa, automóvel ou eletrodomésticos.

Baseamo-nos em Paulo Freire (2011, p. 20), quando considera que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa

prescindir da continuidade da leitura daquele”, para afirmar que a escola é apenas um dos agentes formadores do aluno. Antes dela, há um emaranhado de relações do indivíduo com o mundo e com outros indivíduos. As tantas dimensões a que esteve e está exposto exercerão influência na sua maneira de ver o mundo, de palavrê-lo, ou seja, definirão que tipo de leitor, de escritor e de cidadão se desenvolverá.

4.1.2 Durante a aplicação do questionário

A experiência da aplicação do questionário envolveu problemas como, por exemplo, a tentativa de distanciar o olhar da professora do olhar da pesquisadora, para evitar interferências nas respostas dos alunos, mesmo sabendo que sempre existiriam, em alguma medida.

Tomamos o cuidado de iniciar a fase reforçando a ideia de que se tratava de uma pesquisa acadêmica e que suas identidades seguiriam no anonimato. O objetivo era deixá-los à vontade para exprimir o que quisessem, já que havia questionamentos de cunho subjetivo, com possibilidade de respostas abrangentes. O fato de ser professora das turmas poderia representar empecilho, por constrangimento, já que, de alguma maneira, estavam avaliando-me, ou por acharem que suas respostas seriam parte dos típicos diagnósticos escolares. Esta, aliás, uma preocupação recorrente entre os alunos. Sob determinado prisma, a atribuição de conceito ou nota se torna um "incentivador", pois vislumbram um efeito pragmático. Há, no entanto, um entrave trazido por essa estrutura, pois, não sendo avaliativas, no sentido mais tradicional, alguns poderiam demonstrar resistência na execução, afinal, como dizem, "não vale nada mesmo".

Discutiram-se, nas reuniões de orientação, as condições em que deveria ocorrer essa coleta de dados. Levantou-se a hipótese de o questionário ser aplicado por algum dos colegas da unidade escolar, porém a opção foi desprezada, em virtude das peculiaridades do questionário e do ambiente que se deveria criar antes da efetiva aplicação do questionário. Apesar de saber que outro colega o faria com esmero e dedicação, somente eu, no papel de pesquisadora, estava ciente de quais eram os objetivos da pesquisa e poderia, assim, melhor conduzir essa etapa. Não

havia, portanto, como fugir de alguns pontos limitadores. Em outras palavras, certo grau de constrangimento era inevitável. O que se buscou foi minimizar essas barreiras.

Além disso, as perdas seriam muito significativas para a investigação, caso não estivesse presente naquele momento. Foi possível observar as reações dos alunos quando se depararam com o questionário, a dificuldade de alguns em entender certas questões ou em responder a algum item. Mesmo nas perguntas diretas, houve necessidade de orientação, pois os grupos não estavam habituados ao gênero textual questionário sociocultural. Para ambientá-los à atividade, buscando um registro mais fiel de suas opiniões, foi pensada uma sequência de questões, trabalhadas oralmente, e colocadas em clima descontraído, mas que os direcionassem aos temas que nos dispusemos a investigar:

- Como vocês estão?
- Gostam de vir para a escola?
- Vocês se dão bem uns com os outros?
- O que acham das aulas?
- Estão satisfeitos com seus resultados?

Perguntar como estão, cedendo espaço para que falem, traz marcas reveladoras da relação entre alunos e professores. Especialmente em turmas grandes, fica a impressão de que entendem como uma espécie de pergunta retórica, o cumprimento de um protocolo, nada mais. Como se o professor não quisesse realmente saber seu estado. Volve-se mais complicado responder a essa questão em grupos maiores e quando não se direciona o questionamento. É comum, no entanto, que algum aluno se proponha a responder e isso estimula os demais. Quando não, vale citar o nome de alguém, estimulando a participação do indicado e, conseqüentemente, dos outros companheiros.

Estabeleceu-se, conforme relatado, um bate-papo inicial, objetivando criar um ambiente propício ao preenchimento do questionário, mas sem total desligamento do conteúdo previsto nas perguntas. Sabia-se que, dependendo da reação dos alunos ou de suas respostas, as perguntas iniciais gerariam desdobramentos e outros

caminhos. O fundamental era incentivar a espontaneidade das respostas, para, enfim, expor o instrumento que lhes seria apresentado.

Tais iniciativas se destinavam a diminuir as barreiras que naturalmente envolviam o processo. Os alunos se motivaram a falar, pois se sentiram confortáveis. Depois de explicado o porquê do questionário, o que significou falar sobre minha experiência como discente, mais uma oportunidade para debater aspectos vários da formação acadêmica. Todos os alunos aceitaram participar do estudo.

4.1.3 Depois da aplicação do questionário

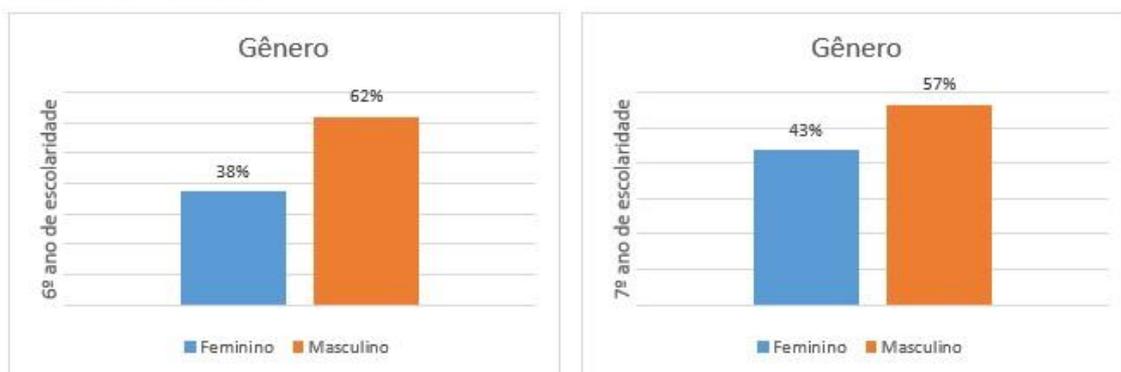
Transformamos em gráficos as respostas às perguntas objetivas, com o intuito de proporcionar a leitura visual dos dados aos leitores da pesquisa. A partir das respostas abertas curtas, optou-se pela criação de quadros, para efeito de organização, e das mais longas se fez transcrição. Relativamente a perguntas não respondidas ou em que o respondente declarou não saber, optou-se por computar o total de cada uma das ocorrências, evitando a repetição excessiva.

Obedecendo à sequência estabelecida no questionário, apresentam-se os resultados e as análises.

4.1.3.1 Dados pessoais

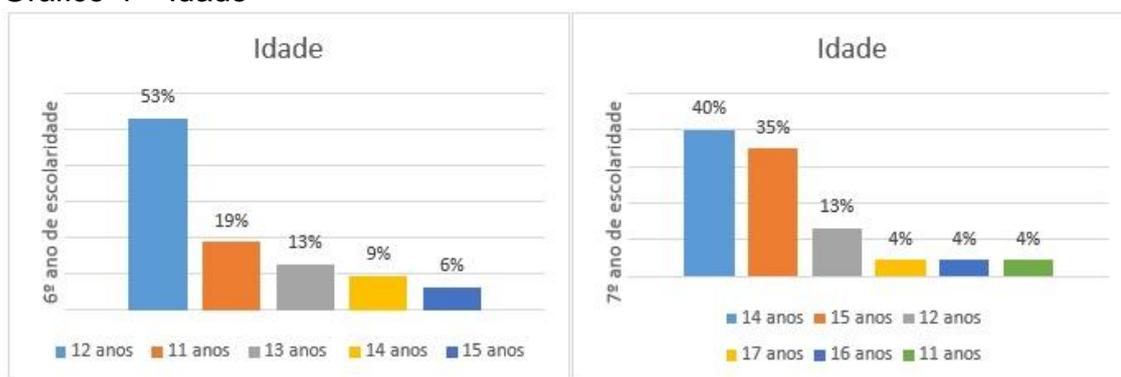
Seguem os dados referentes ao primeiro bloco do questionário sociocultural e a respectiva análise.

Gráfico 3 - Gênero



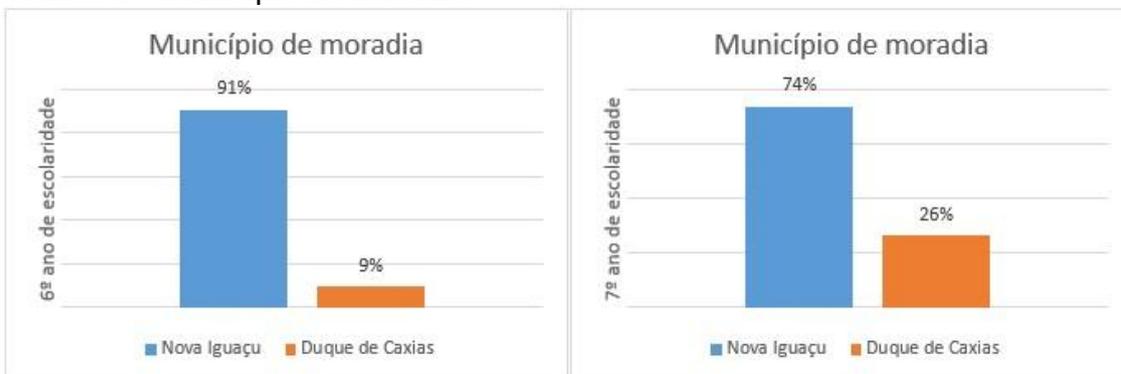
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 4 – Idade



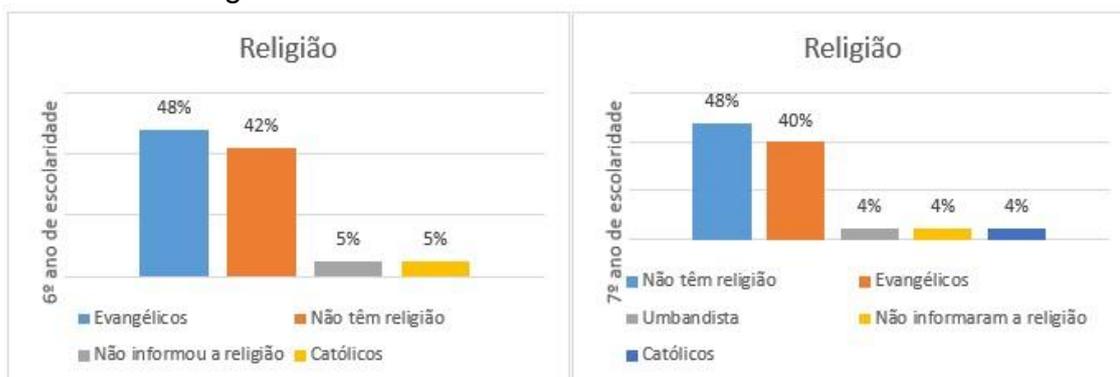
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 5 - Município de moradia



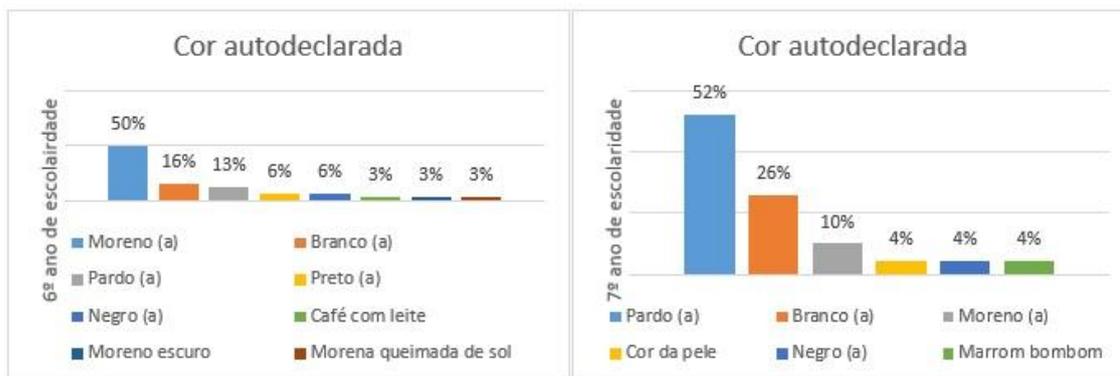
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 6 – Religião



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 7 - Cor autodeclarada



Fonte: A autora, 2019.

Em ambas as turmas, há predomínio do gênero masculino, mais discreto no 7º ano e discrepante no 6º. Priorizamos a análise percentual, mas, em casos como esse, vale salientar os números absolutos, pois expõem ainda mais a diferença: dos 32 alunos do 6º ano, 20 são do sexo masculino e apenas 12 do feminino.

Desde a lei 11.114 (BRASIL, 2005), que alterou alguns artigos da LDB (BRASIL, 1996), instituiu-se como obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. A alteração de 8 para 9 anos dessa etapa de ensino viria somente no ano seguinte, por meio da Lei 11.274 (BRASIL, 2006), sem modificar a idade mínima obrigatória. Seguindo os instrumentos legais, as idades para 6º e 7º anos de escolaridade são, respectivamente, 11/12 e 12/13 anos, com alguma pequena variação, dependendo do mês de aniversário. Assim, percebe-se que 72% do primeiro grupo está dentro da faixa esperada, enquanto, no 7º, apenas 17%.

A distorção série-idade pesa nas decisões do professor e no comportamento da turma, em geral. No segundo grupo, a presença de jovens de 14 a 17 anos corresponde a 83%. Além do perfil diferenciado, por conta das mudanças naturais da idade, é preciso investigar o impacto que a distorção pode provocar no desempenho dos alunos ao longo de sua permanência na unidade. Fatores como repetência, afastamento temporário ou início tardio da vida escolar podem ser as causas, indicadas por um indicador básico.

Idade e gênero são fatores que podem influenciar na escolha dos temas e na metodologia adotada pelo professor, pois os focos de interesses serão, muito provavelmente, distintos. Cumprirá aos atores envolvidos buscar equalizar as diferenças por meio de sensibilidade e diálogo, necessários para a convivência.

Antecipando possíveis dificuldades com o campo “endereço”, explicou-se a aos grupos a ordem padronizada, incluindo o Código de Endereçamento Postal (CEP). Ainda que, para efeito de análise, tenhamos usado apenas a informação “município”, o preenchimento do item revelou que vários alunos desconhecem o nome da rua, número ou CEP e confundem os conceitos de bairro e município. Também se expôs um ponto da dinâmica local: há partes da região não atendidas por serviço de correspondência, logo, existe menos familiaridade com as informações. De maneira geral, foram os discentes do 6^o ano que apresentaram mais problemas para preencher o endereço. No 7^o, que já conhecera o gênero carta, o preenchimento ocorreu de maneira um pouco mais fluida.

Os altos índices de alunos que moram em Nova Iguaçu, 91% no 6^o e 74% no 7^o, evidenciam a localização limítrofe da escola, o que explica a dificuldade de alguns, especialmente os que vivem nos arredores, em definir o município a que pertencem.

Quando perguntamos sobre religião, entendemos que esse é um elemento constitutivo da sociedade brasileira, historicamente dominada pelos valores cristãos. É fato que os sujeitos sofrem influências constantes de diversos agentes formadores, como família e religião. À escola cabe compreendê-los, estimulando o pensamento questionador. Na educação crítico-reflexiva, aspectos fatalistas, provocadores de inércia, devem ser investigados e repensados. Para Paulo Freire (2019b), o argumento de que existe uma sina para cada ser humano é uma visão deturpada que se tem de Deus, contribuindo para a manutenção das divisões entre estratos sociais.

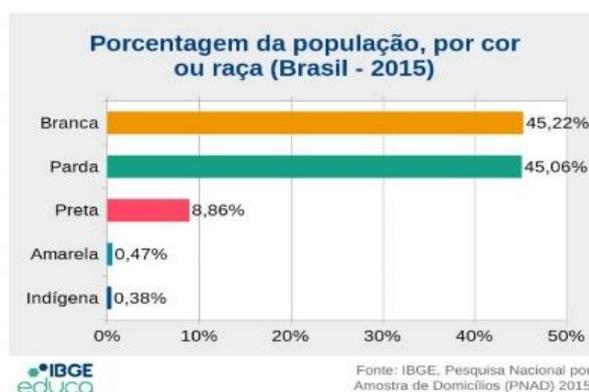
Em ambas as turmas, o percentual de evangélicos foi de 48%, seguido de alunos que alegam não ter religião, 42% no 6º ano e 40% no 7º. A religião católica é mencionada nos dois grupos, representando um quantitativo bastante retraído, apenas superado pelo percentual de umbandistas, 4%, o que significa que apenas 1 respondente, dentre os 55, professa religião com matriz africana.

Buscamos fatores externos que possam atravessar os discursos dos indivíduos. Além disso, o tema pode desdobrar-se em sério debate sobre tolerância. Consideramos necessária a abordagem dentro do ambiente escolar, não para discussão das crenças, mas para defender o respeito à diversidade e os direitos civis, garantidos pela Constituição, como a liberdade religiosa.

Seguindo o formato do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o item "cor" se fez por autodeclaração, porém sem apresentar opções a serem assinaladas. Foi notória a surpresa mediante a pergunta, o que reforça a relevância do item, já que, por meio dele, os alunos foram levados a pensar em si mesmos. Na elaboração dos gráficos, mantiveram-se os termos utilizados pelos alunos, para registrar mais fidedignamente como se veem e o conhecimento acerca do tema. A ideia era permitir que o aluno se expressasse o mais livremente possível, o que resultou em designações como "marrom bombom", "café com leite" e "morena queimada de sol". O termo "cor da pele", por exemplo, ainda que insuficiente para identificar a cor, carrega uma visão que vale destacar: cor da pele para aquele aluno é a cor da sua própria pele.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2015, pouco mais de 45% dos entrevistados se consideram brancos. Já, nas turmas, representam 16% e 26%. O gráfico a seguir traz os números que nos permitiram outras comparações.

Gráfico 8 - PNAD 2015 cor e raça no Brasil



Fonte: PNAD, 2015.

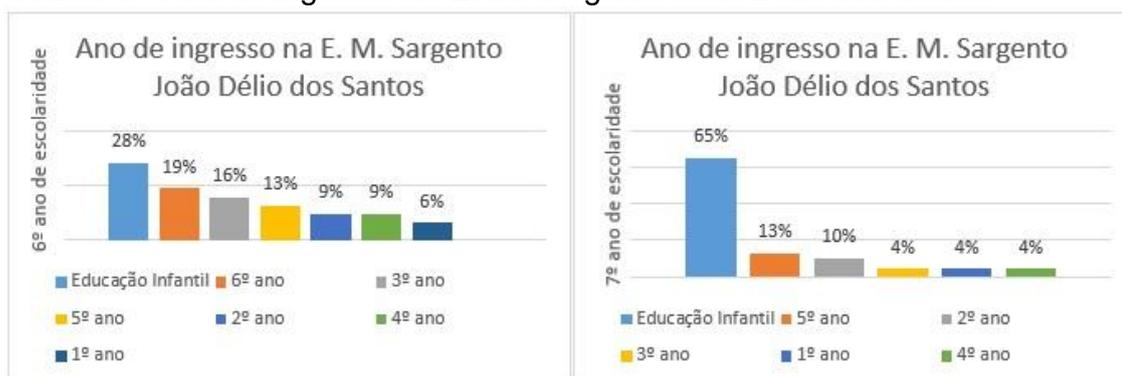
Se levados em conta somente os termos coincidentes, nas duas turmas, os percentuais de “preto (s)” e pardo (s)” são inferiores aos índices nacionais: 55% da população se autodeclara preta ou parda; no 6º ano, 19%; no 7º ano, 52% . Algumas ocorrências, no entanto, carecem de maior atenção. A designação "negro (a)", utilizada pelos alunos não aparece na PNAD e, se adicionada à contagem, se modificam os valores, ficando em 25% no 6º ano e 56% no 7º, que já ultrapassaria a média nacional de 2015. O termo “moreno (a)” dificulta comparação mais precisa, pois, além de não ser usado pelo IBGE, não permite definição mais específica sobre cor ou raça. Salienta-se também a diferença entre as duas turmas: 50% do primeiro grupo utilizou o termo “moreno (a)”, enquanto, no 7º, o predomínio foi do termo “pardo (a)”, com 52%.

Em todos os casos, podem empreender-se proveitosos debates sobre a escolha das designações, a imagem que têm de si e a diversidade como dado factual.

4.1.3.2 Vida escolar

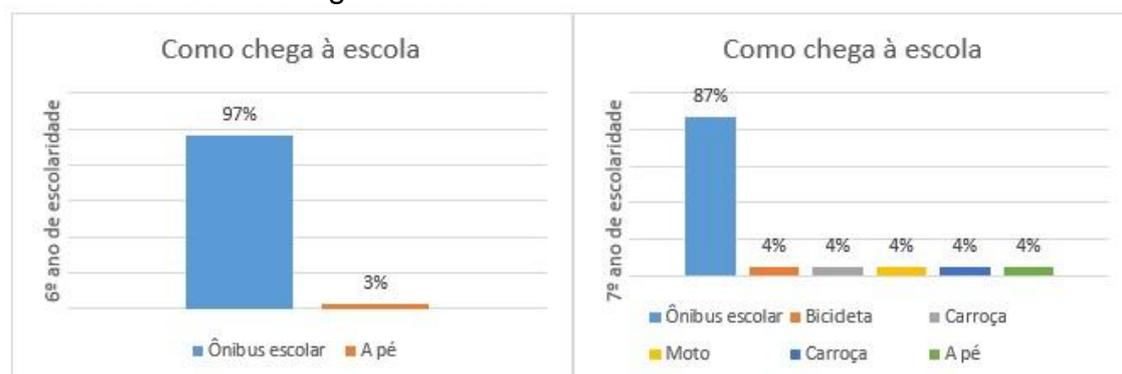
Seguem os dados referentes ao segundo bloco do questionário sociocultural e a respectiva análise.

Gráfico 9 - Ano de ingresso na E. M. Sargento João Délio dos Santos



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 10 - Como chega à escola



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 11 - Já ouviu falar em escola do campo



Fonte: A autora, 2019.

Que características pode apresentar esse tipo de escola (escola do campo)? 6º ano

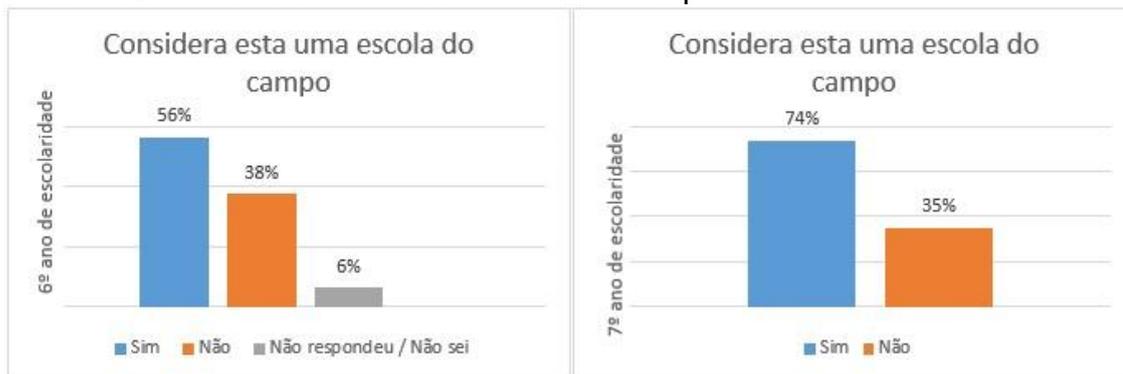
- Deve ter um campo bem grande dentro da escola.
- Uma escola pequena, com bastantes alunos e no meio do mato.
- Escola na roça.
- Uma escola rural.

- É uma escola ao ar livre.
- Eu acho que é uma escola que não é tão bonita como a da cidade, porque a rua aqui não é tão boa.
- Escola em Caxias.
- Mato.
- É uma escola rural.
- Fica na área rural.
- Eu acho que é na roça.
- Escola boa e simples.
- Eu acho que pode ser uma escola na roça.
- Deve ter muito mato e não deve ter muita tecnologia.
- Uma escola normal.
- Não sei. (10 alunos)
- Não respondeu. (7 alunos)

Que características pode apresentar esse tipo de escola (escola do campo)? (7º ano)

- Escola do campo é na zona rural.
- Eu acho que a escola do campo fica no campo.
- Eu acho que seria no meio do campo, com várias plantas do lado e vários animais.
- Ah, sei lá, deve ser simples.
- Tem flores, bichos (cavalo, boi, galinha), frutas.
- Deve ser ao ar livre.
- Deve ser uma escola no meio do mato.
- Uma escola dentro do campo.
- Porque ela deve ter muito mato do lado. Deve ter área rural por perto.
- Deve ser tudo simples. Os alunos devem ir andando pra escola, não tem ônibus, não tem ventilador, televisão...
- É um tipo de escola de área rural.
- Deve ensinar a plantar, a fazer horta.
- Uma escola grande, com espaços bonitos.
- Só deve ter mato, carroça, cavalo.
- Deve ser uma escola para quem mora em lugar mais escondido da área urbana, mora no interior.
- Deve ter campo, mato, bicho.
- A escola do campo apresenta bastante mato no entorno.
- Eu acho que seria uma escola nas cidades menores, talvez uma escola simples.
- Deve ser uma escola ao ar livre, pequena ou grande.
- Paisagem, frutas.
- Plantas, mato, animais passando na frente da escola.
- Tem muito mato, tem muito bicho, ruas com muitos buracos.
- Não respondeu. (1 aluno)

Gráfico 12 - Considera esta uma escola do campo



Fonte: A autora, 2019.

Você acha que a E. M. Sargento João Délio é uma escola do campo? (6º ano)

Sim:

- Porque não tem muita tecnologia e tem muito mato.
- Porque é uma escola boa e simples.
- Porque é uma escola na roça e, para mim, isso é uma escola do campo.
- É uma escola muito simples e diferente das outras escolas.
- Porque tem mato e árvore.
- Porque é só escola no meio do mato, na roça.
- Porque essa escola é no meio do mato.
- Porque tem as mesmas características de uma escola do campo.
- Porque ela é dentro da natureza.
- Porque é no mato.
- Ela é na roça e no mato.
- Porque não tem asfalto e tem mato e árvores. A rua não é tão boa.
- Porque fica na área rural, no campo.
- Porque ela foi feita em área rural.
- Porque tem muito mato ao redor dela.
- É rodeada por mato.
- Não sei. (5 alunos)

Não:

- Porque não parece escola do campo.
- É simples.
- Porque não é silenciosa e calma.
- Não sei nada sobre isso.
- Não sei, porque nunca vi uma escola do campo.
- Porque as escolas são diferentes.
- Porque ela fica em Caxias.
- Porque eu acho que não.
- Porque essa escola não parece ser do campo.
- Não sei. (1 aluno)
- Não respondeu. (1 aluno)

Você acha que a E. M. Sargento João Délio é uma escola do campo? (7º ano)

Sim:

- Porque não tem pista, é rua de chão, tem fazendas e a escola fica perto de areas.
- Porque ela é na área rural.
- Porque é uma escola da área rural.
- Porque tem mato e uma fazenda perto.
- Eu acho que pra não ser uma escola do campo tem que ser na cidade grande.
- Porque fica em uma zona rural.
- Porque aqui tem mato, é campo.
- Porque é um lugar menos povoado, longe das grandes cidades.
- Porque tem tudo do campo.
- Porque é na zona rural.
- Porque as pessoas aqui plantam, tem animais, bois, cavalos, etc..
- Porque tem muito mato perto da escola.
- Porque a nossa escola é no campo.
- Porque tem mato em volta.
- Porque é em uma área rural.
- Porque está numa área rural, com várias árvores e animais no entorno da escola.
- Porque a escola não é na cidade. Fica localizada no campo.
- Porque ela é da zona rural.
- Porque está localizada em uma área rural.

Não:

- Porque ela não tem agricultura e não ensina a plantar.
- Porque é uma escola normal.
- Não respondeu. (1 aluno)
- Não sei. (1 aluno)

Gráfico 13 - As aulas de Português têm influência no dia a dia



Fonte: A autora, 2019.

Os assuntos das aulas de Português têm influência no seu dia a dia? (6º ano)

Sim:

- Tudo tem alguma coisa escrita.
- Para aprender histórias.
- Para aprender coisas novas, saber mais.
- Às vezes estou muito triste e as aulas me fazem ficar mais feliz.
- Porque eu aprendo a ler melhor.
- Porque tem a ver com tudo que eu falo.
- Porque ensina a ler texto.
- Porque Português ajuda.
- Porque as coisas que aprendo servem para a vida.
- Porque essas aulas de Português ensinam muita coisa.
- Porque eu tenho que dizer as frases direito no dia a dia.
- Porque tem coisa que se fala no dia a dia que eu uso.
- Porque ela fala direito e ensina todo mundo da sala a falar direito.
- Porque, tipo, a gente usa português pra tudo.
- Porque me ajuda em muitas coisas, como na leitura.
- Porque eu vou aprendendo cada dia mais.
- Porque temos que ler uma carta, um livro...
- Porque tem coisa que já aconteceu ou pode acontecer na sua vida.
- Porque sim.
- Porque eu falo algumas coisas erradas.
- O modo de falar, a sabedoria, etc..
- Não sei explicar.
- Não sei. (3 alunos)
- Não respondeu. (3 alunos)

Não:

- Porque eu só fico em casa fazendo nada.
- Porque ninguém segue as regras.
- Não uso a linguagem aprendida.
- Não respondeu. (1 aluno)

Os assuntos das aulas de Português têm influência no seu dia a dia? (7º ano)

Sim:

- Porque ensina como se comunicar com as pessoas, ensina a escrever melhor, etc..
- Às vezes a professora de português fala palavras que têm influência no meu dia a dia
- Porque a gente aprende a usar os pronomes.
- Porque sem português você não é nada na vida.
- Pra mim, é bom pra treinar o português.
- Porque usamos o português em todo lugar.
- Pra gente aprender a usar o português.
- Porque tem coisas que eu falo no dia a dia.
- Porque ajuda a ler e a escrever.
- Porque é do dia a dia. Às vezes não.
- Nem sempre é do dia a dia.
- Eu acho que influência, sim, porque me ajuda a ler melhor, escrever melhor, nas pontuações, etc..
- Porque aprendemos as palavras corretas para escrever e ensina a ler.
- Todo mundo tem dificuldade para escrever e ler e, pra vida, a principal coisa é português.

- Serve para a gente escrever, ler e falar melhor.
- Porque me ajuda a falar e escrever.
- Porque o português pode trazer muita coisa boa pro meu futuro, assim como as outras matérias.
- Ensina a gente a falar certo.
- Porque a professora escreve, ensina a nós todos e explica.
- Ajuda a gente a falar certo, a ler certo. Ajuda também quando a gente lê algo sério para nossos pais.
- Quando você assiste uma aula de português e grava, isso é uma coisa boa pra você.
- Porque está no meu dia a dia.
- Não respondeu. (1 aluno)

Gráfico 14 - As aulas de Português terão influência no futuro



Fonte: A autora, 2019.

As aulas de Português terão influência no seu futuro? (6º ano)

Sim:

- Porque vamos precisar muito de Português na vida.
- Porque a gente tem que saber escrever e ler pra gente ter um futuro bom.
- É preciso saber ler e escrever primeiro para arrumar um trabalho.
- Nos meus trabalhos.
- Eu acho que sim.
- Porque, no futuro, podemos ser professores.
- Porque, quando eu passar de série, quero saber mais coisas.
- Porque as aulas ajudam muito.
- Porque precisamos saber ler, escrever, colocar os pontos.
- Eu não sei por quê.
- Porque tem que aprender tudo pra vida futura.
- Porque vai me ajudar quando estiver maior.
- Para não falar errado.
- Pela sabedoria.
- Onde eu estiver trabalhando.
- Porque ensina a ler e a escrever e, lendo e escrevendo, a gente tem um futuro melhor.
- Novas palavras serão úteis na minha futura carreira.
- Pra conseguir o que você quer.
- Porque é uma matéria que todo mundo tem que saber. O futuro depende disso.
- Porque quanto mais eu vou aprendendo mais vai influenciando minha vida futura.
- Já pensou se eu ficar falando tudo errado?!

- Porque eu vou poder lembrar.
- Terá muita ajuda.
- Porque, lá na frente, eu posso arrumar um emprego ótimo se eu estudar.
- Porque às vezes eu escrevo errado e a matéria me ajuda.
- Porque eu vou aprendendo a cada dia.
- Não sei. (2 alunos)
- Não respondeu. (3 alunos)

Não:

- Porque tudo está ficando digital, aí é só falar o que você quer, que acontece.

As aulas de Português terão influência no seu futuro? (7º ano)**Sim:**

- Porque ensina coisas para nossa vida.
- Aprender mais coisas pra ter um bom futuro.
- Porque, quando for fazer uma entrevista de trabalho, tem que saber falar e escrever.
- Porque sem estudo é muito difícil.
- Porque tudo na vida precisa de português.
- Porque é importante.
- Porque é bom quando uma pessoa fala corretamente.
- Porque a professora sabe o que a gente tem que aprender.
- Porque eu uso no dia a dia.
- Porque ajuda a conseguir emprego.
- Porque tem que saber de tudo dos deveres para trabalhar.
- Porque, lá na frente, eu posso ser advogada ou ter alguma outra profissão que dependa muito de Português.
- Porque é muito difícil ser um adulto analfabeto.
- Para entrevista de trabalho.
- Para ajudar a gente a falar, a escrever e até mesmo ajudar a arrumar emprego.
- Para as pessoas encontrarem emprego.
- Porque, para eu ter um bom futuro, eu tenho que passar por várias coisas, vou ter que estudar muito.
- Caso eu entre em um trabalho, eu tenho que saber ler, escrever e falar.
- Ajuda no futuro, porque ajuda a escrever melhor, ler melhor e falar melhor.
- Porque você fica lembrando das coisas que a professora falou.
- As aulas de Português levamos para o nosso futuro.
- Porque vamos usar o que a professora ensinou.
- Não sei. (1 aluno)

O que você acha que deve aprender nas aulas de Português? (6º ano)

- A ler.
- Espanhol.
- A ler e a escrever.
- Muita coisa.
- A falar.
- Português.
- Português.
- Português.

- A não errar nenhuma letra quando escrever e é bom aprender pra não repetir de ano.
- Ler, aprender substantivo, adjetivo, pronome...
- Os sinais de pontuação. Às vezes eu faço um texto e não sei que pontuação usar. E também a melhorar a minha escrita.
- Como ler.
- Aprender a escrever melhor.
- Mais nada, porque eu já aprendo muito.
- As aulas de Português ensinam o que devemos aprender.
- Mais sinais.
- A falar melhor, verbos, adjetivos, substantivos, e a escrever melhor.
- Português ajuda a não fazer nada errado.
- A ler, escrever, substantivos...
- Muitas coisas boas.
- Histórias, perguntas, caça-palavras e filmes.
- Eu não consigo ler muito e nem escrever.
- A ler e a escrever também.
- Escrever melhor, interpretar bem, ler melhor.
- Como as pessoas vivem e a ler.
- A ler e escrever.
- Não respondeu. (2 alunos)
- Não sei. (4 alunos)

O que você acha que deve aprender nas aulas de Português? (7º ano)

- Pronomes.
- A ler e a escrever.
- A ler, escrever, aprender os pronomes, ler os números, e outras coisas.
- Aprender que nós criamos a nossa própria história, fazer perguntas, conversar sobre qualquer coisa.
- Para a gente aprender a ler melhor.
- O jeito de escrever, porque tem horas que eu escrevo errado, porque eu tenho dúvidas de como se escreve.
- Ver filme para fazer redação.
- Linguagens diferentes, pronomes, etc..
- Ortografia. Aprender a escrever e falar certo. E ler.
- Sobre a matéria de Português. Kkk...
- Coisas pra não ficar analfabeto.
- Aprender a ler direito e a escrever.
- Muitas coisas.
- O que a professora ensina é o que eu devo aprender.
- As matérias. Pra gente ficar mais esperto e mais sabido.
- Tudo que o português possui.
- Pronomes pessoais.
- Aprender melhor para eu ter um bom futuro.
- A escrever melhor e se expressar melhor.
- Não sei. (4 alunos)

Um levantamento para compreender nossa atuação como corpo escolar se relaciona às escolas de origem dos alunos. Convém apontar que, para a análise, se desprezaram eventuais afastamentos temporários, isto é, foram contabilizados somente períodos ininterruptos de permanência na unidade escolar.

Observa-se uma diferença substancial entre as duas turmas. No 6º ano, apenas 28% estudam na Sargento João Délio desde a Educação Infantil (E.I.), 19% vieram de outras escolas, 16% estudam desde o 3º ano, 13% estudam desde o 5º e o restante está pulverizado entre os que estudam desde o 1º, 2º ou 4º ano de escolaridade. No 7º ano, o perfil muda completamente neste indicador: 65% dos alunos estudam na unidade desde o princípio de suas vidas escolares, 13% começaram no 5º ano, 10% no 2º ano, e o índice de 4% se repete entre os oriundos do 1º, 3º e 4º anos. Resumidamente, há uma composição mais heterogênea no 6º ano, devido à chegada de novos alunos, ainda não habituados àquela realidade, e mais homogênea no 7º, composto por alunos já acostumados ao ambiente.

Toda a região, incluindo áreas de ambas as cidades, Duque de Caxias e Nova Iguaçu, é considerada rural, com estradas de terra bastante irregulares até a chegada à escola. Em períodos de chuva, é comum haver atolamento de veículos, situação agravada pela falta de escoamento e pela presença de vegetação fechada em certos pontos, o que impede a evaporação das grandes poças formadas. O transporte escolar é fundamental para o funcionamento da escola: 97% e 87% alegaram utilizar o ônibus. Na sua falta, nota-se queda drástica da frequência dos alunos. Em situações de imprevisto, a única saída é voltar caminhando para casa (Apêndice F).

São poucos os que utilizam outro meio de transporte. Salientamos que alguns marcaram mais de uma opção nesse item, resultando em somatório acima de 100% no indicador. Os alunos que vão a pé vivem muito próximos à escola ou em região não atendida pela rota do ônibus. Apenas 4% vão de carroça, o que representa um aluno da turma (Apêndice G).

Também constam no questionário perguntas diretamente associadas à Educação do Campo. No 6º ano, 53% afirmaram já ter ouvido falar em escola do campo e 56% consideram nossa escola como tal, demonstrando equilíbrio nas respostas. Já no 7º, apenas 26% dos alunos disseram já ter ouvido falar em escola do campo. Por outro lado, 83% consideram sua escola como do campo.

Apesar do expressivo percentual que identifica a unidade como um exemplo de escola do campo, falhamos em não discutir mais explicitamente o tema, pois ficou evidente a falta de teoria e de debate. É preciso que os alunos sejam chamados à reflexão, pelo professor, em um movimento dialógico. Será preciso

retornar, expor definições e ouvir novamente suas impressões, na tentativa de sanar o quadro. Viver aquele dia a dia não é, necessariamente, ter consciência dele.

Iniciamos o processo de reflexão do conceito com a pergunta seguinte: “Que características pode apresentar esse tipo de escola?”. Mais da metade do 6º ano, dezessete alunos, não respondeu ou alegou não saber. A maioria, entre os que responderam, menciona a relação com a localidade por meio das seguintes expressões: “no meio do mato”, “na roça”, “mato”, “rural”, “escola ao ar livre”. Esta última, apesar de não detalhada, se entende como área não urbanizada. Há aqueles que atribuem possíveis características diretamente ligadas à escola: “boa e simples”, “não deve ter muita tecnologia”. Em uma das respostas, há uma comparação com escolas de áreas urbanas, que ao respondente parecem melhores: “escola que não é tão bonita como a da cidade, porque a rua aqui não é tão boa”. Há ainda quem considere uma “escola normal”, sem nenhuma diferenciação, e os que fazem outros tipos de generalizações, como “Escola em Caxias.”.

Na turma de 7º ano, apenas um aluno não respondeu; os demais citaram a relação com o meio rural, como fez o 6º, acrescentando detalhes do ambiente: “várias plantas do lado e vários animais”, “flores, bichos (cavalo, boi, galinha)”, “paisagem, frutas”, “plantas, mato, animais passando na frente da rua”, “ruas com muitos buracos”. Também um aluno considera a hipótese de uma “escola ao ar livre”. A resposta “Deve ser uma escola para quem mora em lugar mais escondido da área urbana, mora no interior.” contempla satisfatoriamente a noção de que é necessário garantir o acesso à educação em todos os espaços. Como ocorrido na outra turma, há características relacionadas à estrutura, expressas principalmente pelo adjetivo “simples”, com três ocorrências. Destas, destacamos uma que, nitidamente, não se refere à nossa unidade escolar, pois não retrata nossa realidade: “Deve ser tudo simples. Os alunos devem ir andando pra escola, não tem ônibus, não tem ventilador, televisão...”. Apesar de não ter sido sempre assim, atualmente a escola conta com esses recursos. Para o aluno, então, uma escola do campo seria uma escola com severa escassez material, que poderia estar em qualquer área. O ponto chave para percebermos que seu parâmetro é a área rural foi dizer que os alunos “devem ir andando pra escola”.

As turmas, de maneira geral, sabem diferenciar zona urbana e zona rural, como se comprova por suas respostas, mas os conceitos não são imediatamente ligados à noção de escola do campo. Consideramos que isso se deve às

semelhanças que existem entre outras escolas e também à forma como são conduzidas as aulas. A imersão na realidade pode, como se viu, afastar-nos de enfrentamentos basilares. Julgamos, *a priori*, que todos estão cientes do quadro, pois nos baseamos, muitas vezes, apenas nas nossas próprias percepções. Grave erro.

Ocorre que, muitos professores lotados em escolas do campo se formam em licenciaturas convencionais e levam para esses espaços o conhecimento que carregam, apenas adaptando as diretrizes educacionais inspiradas, durante longo tempo, nos paradigmas urbanos. Segundo Arroyo (2007, p. 159), “o campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo.”

Por essas razões, o alargamento do debate sobre a Educação do Campo, nas escolas e na sociedade, alcançando as bases legais, é fundamental para minorar esse distanciamento. A detecção do problema, por meio das considerações dos alunos, ratifica a relevância das práticas empreendidas nesta pesquisa.

Em ambos os grupos, alunos que consideram a Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos como sendo do campo justificam seus posicionamentos baseando-se nas características que atribuíram às escolas do campo, na resposta anterior. Destacamos, então, algumas sentenças dos que não a consideram como tal, seguidas de comentários. Do 6º ano: “Porque não é silenciosa e calma.”: de fato há uma noção de que o campo é sinônimo de calma e com pouca gente; o que não procede no caso da nossa escola; “Não sei, porque nunca vi uma escola do campo.”: essa afirmação serve de alerta para a equipe docente e para a diretiva, pois indica que devemos discutir as modalidades de ensino. Do 7º ano: “Porque ela não tem agricultura e não ensina a plantar.”: a escola cresceu sem espaço adequado, mas a ressalva do aluno demonstra a necessidade de se pensar parcerias com a vizinhança e possibilitar que representantes da comunidade escolar possam ensinar suas técnicas; “Porque é uma escola normal.”: mais um alerta para a lacuna que temos deixado na discussão dos conceitos e nas rotinas pedagógicas.

Responderam “sim” à pergunta referente à influência das aulas no seu dia a dia 81% do 6º ano e 100% do 7º. No primeiro grupo, seis alunos disseram não saber ou não responderam. Detecta-se o tom prescritivo da disciplina nas seguintes respostas: “Porque eu falo algumas coisas erradas.”; “Porque ela fala direito e

ensina todo mundo da sala a falar direito.”; “Porque eu tenho que dizer as frases direito no dia a dia.”; “O modo de falar...”. Apesar de várias sentenças apontarem para a abrangência da disciplina, como em “Tudo tem alguma coisa escrita.”, “Porque tem a ver com tudo que eu falo”, “Porque temos que ler uma carta, um livro...”, a percepção da universalidade da língua não se estende, ao menos explicitamente, aos momentos de aula de outras disciplinas. Chamam a atenção as respostas de quem considera não haver influência das aulas no cotidiano: “Porque eu só fico em casa fazendo nada.”. Nesse caso, supondo não haver nenhuma comunicação, o aluno considera não estar utilizando a língua; em “Porque ninguém segue as regras.” e “Não uso a linguagem aprendida.” se expõe a urgência em se criar mais situações contextualizadas para os alunos, pois, não as percebendo, consideram pouco úteis. Reiteramos, porém, que à escola cabe, fundamentalmente, ensinar aquilo que os discentes ainda não sabem.

No segundo grupo, apenas um aluno não respondeu. O tom prescritivo da disciplina se revela em algumas respostas: “Porque a gente aprende a usar pronomes.”, “Ensina a gente a falar certo.”, “Ensina a gente a falar certo, a ler certo.”. Outras sentenças, apesar de afirmativas, diferentemente do que ocorreu no 6º ano, comprovam a percepção de que nem tudo será usado: “Porque tem coisas que eu falo no dia a dia”, “Porque é do dia a dia. Às vezes não.”. Há certa confusão entre a língua e a disciplina, o que reforça a ideia de que somente na nossa área aprimoramos o uso do idioma: “Porque o português pode trazer muita coisa boa pro meu futuro, assim como as outras matérias.”, “Pra mim, é bom pra treinar o português.”

Quanto à influência das aulas de Português no futuro, percebe-se, nos dois grupos, profunda ligação com possibilidade de melhoria de vida. Devido à similaridade do teor, recuperamos aqui algumas respostas sem distinguir as turmas, mas identificadas nas transcrições completas: “Porque a gente tem que saber escrever e ler pra gente ter um futuro bom.”, “É preciso saber ler e escrever primeiro pra gente arrumar um trabalho.”, “Porque ensina a ler e a escrever e, lendo e escrevendo, a gente tem um futuro melhor.”, “O futuro depende disso.”, “Aprender mais coisas pra ter um bom futuro.”, “Porque, quando for fazer uma entrevista de trabalho, tem que saber falar e escrever.”, “Porque ajuda a conseguir emprego.”, “Porque, lá na frente, eu posso ser advogada ou ter alguma profissão que dependa muito de Português.”.

Os alunos veem, então, o estudo como caminho para a mobilidade social vertical, o que consideramos positivo. Tal mobilidade, traduzida em aumento de poder econômico, configura natural objetivo a alcançar, especialmente se essa ascensão significar possibilidade de acesso a direitos básicos do cidadão. Quando não se apresentar como produto de reflexão acerca da sociedade, no entanto, pode transformar-se em reprodução da lógica dos dominadores. Se alguém ascende socialmente, mas não se engaja na luta por direitos de todos, pouco fez para modificar o quadro social vigente. Lutas que desprezem o coletivo, exaltando apenas comportamentos individualistas, não são vitórias da liberdade, mas da opressão.

Naturalmente, em uma sociedade baseada no consumo, se desenvolve o desejo por aquisição de bens. Tudo que é veiculado pela mídia possui apelo comercial. As vidas de *glamour* das redes sociais ditam a maneira correta de ser feliz. O carro potente do jogador de futebol, os cordões de ouro do cantor ou as roupas quase nunca repetidas de uma celebridade se transformam em itens essenciais para alcançar a felicidade. O confronto com esse tipo de realidade é uma agressão em um país tão desigual. Não se pode, porém, transmutar a percepção do quadro discrepante em vingança e nem em culto àquela forma de vida. Como educadores, cabe-nos codificar essa realidade, na qual estamos imersos, para decodificarmos seu sentido. A lógica opressora, representada superficialmente pelos exemplos que demos, configura sério perigo para todos nós, conforme alude Paulo Freire (2019b, p. 43):

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo.

Não estamos dizendo que não se possa desejar ou consumir bens materiais, estamos propondo o caminho da reflexão. Caberá perguntar aos alunos, depois de ouvidos seus sonhos e vontades, por que eles gostariam de ter isso ou aquilo. É preciso nos questionarmos sobre o que representa o estilo de vida que estamos observando; o que está por trás dessas imagens e objetos; quem queremos ser; que sociedade queremos construir.

Relativamente aos conteúdos, ponderamos: será uma armadilha apresentar determinados aspectos da Língua Portuguesa, ainda que munidos das mais nobres intenções? Se concebemos como democrático partilhar conhecimentos, como então escapar das armadilhas do autoritarismo pedagógico? Quanto do que dizemos e levamos para a sala de aula desperta interesse nos alunos? Como alinhar esse interesse aos conteúdos da disciplina? Tais ponderações nos levaram a elaborar questões que possibilitassem o registro de suas impressões, abrindo mais um canal de diálogo com o professor.

A questão sobre o que deve ser aprendido em Português gerou suspensão no fluxo de respostas: os alunos não sabiam exatamente o que apontar. Isso poderia demonstrar falha na elaboração da pergunta, no entanto, mesmo depois de elucidada, a resistência em responder persistia. Comprovou-se uma barreira, criada pela própria escola e pelos professores, que os impede de se colocarem como autores ou coautores desse processo. Dizer o que querem aprender, aparentemente, seria dizer ao professor o que este deve fazer, algo impensável ou talvez desnecessário. Algumas respostas endossam nossas considerações: “As aulas de Português ensinam o que devemos aprender.” (do 6º ano) e “O que a professora ensina é o que eu devo aprender.” (do 7º ano).

A indagação soou como grande novidade e foi preciso incentivá-los ao máximo a dar suas contribuições. Seis alunos do 6º ano não responderam ou afirmaram não saber. Três responderam simplesmente “Português.”, demonstrando a dificuldade em discriminar os assuntos que gostariam de ver nas aulas, ou como se fosse uma resposta óbvia. Houve, inclusive, ironia de um dos estudantes ao responder que achava que deveria aprender “espanhol”. Na turma de 7º ano, quatro alunos alegaram não saber. Também entre eles, repetiram-se os casos de generalizações sobre o que devem aprender, por meio de respostas como: “Sobre a matéria de Português.” e “Tudo que o português possui.”.

Nota-se também que ainda vigora a ideia de que a disciplina Língua Portuguesa significa conjunto de regras, cujos objetivos seriam fazê-los ler, escrever e falar melhor, no sentido de falar “sem erros”. Apesar da variedade de temas e abordagens, aulas de português são para aprender as regras, que, por si só, auxiliarão a desenvolver habilidades. Temas transversais, habilidade em apresentar um assunto, formulação de argumentos e de críticas, especialmente quando

tratados oralmente, parecem não fazer parte daquilo que os alunos compreendem como "aula de Português".

Inequivocamente afirmamos existir um predomínio da noção de que somente em Língua Portuguesa se aprende a usar a língua corretamente, obedecendo às suas regras, especialmente na modalidade escrita. Consideramos que o trabalho de desconstrução da ideia possa partir dos Anos Iniciais e se estender por todo o período da Educação Básica, o que significaria o reconhecimento de que todas as disciplinas se desenvolvem por meio de ferramentas linguísticas.

Sobre o ensino de regras e categorizações, fiamos-nos na seguinte consideração de Sírio Possenti (2011, p. 38):

Não faz sentido ensinar nomenclaturas a quem não chegou a dominar habilidades de utilização corrente e não traumática da língua escrita. Isso não significa que a escola não refletirá sobre a língua, mesmo porque esta é uma das atividades usuais dos falantes e não há razões para reprimi-la.

O autor credita o êxito de qualquer projeto aos professores, únicas pessoas capazes de enfrentar os problemas, desde que também priorizem os alunos, o que corrobora nossos objetivos, além de abrir caminho para o trabalho com gêneros textuais.

Sobre o tema, Marcuschi (2008, p. 55) fornece as seguintes contribuições, partindo da postulação de que a escola não ensina língua, pois alunos já possuem desenvolvida capacidade comunicativa, mas usos da língua e formas não “corriqueiras” da comunicação oral e escrita:

Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança de foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir.

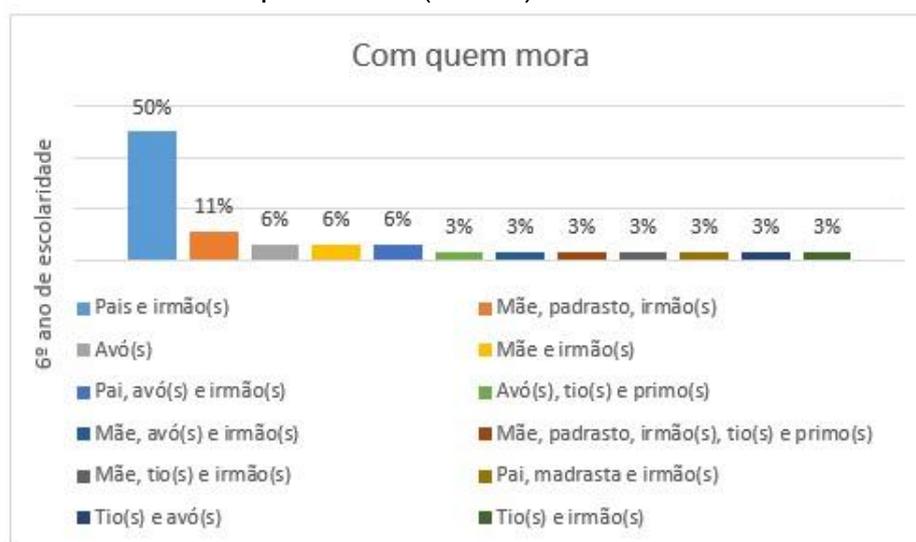
Há muito, as sociedades modernas se pautam na palavra escrita, balizadas sobretudo pela dimensão jurídica. Os títulos de graduandos, mestres e doutores nascem da palavra escrita. Os nomes de cada um de nós são considerados como tal

porque escritos. Consideram-se casadas duas pessoas que assinaram um papel. Divorciadas também. No nível de organização em que nos encontramos, o analfabetismo, citado por um aluno em um dos itens do questionário (“Coisas pra não ficar analfabeto.”), limita o indivíduo em questões imediatistas, mas não só. A impossibilidade de conhecer outras dimensões de sua própria língua lhe reserva lugar à margem da sociedade, pois lhe retira a potência de recriação do mundo pela palavra escrita.

4.1.3.3 Vida familiar e trabalho

Seguem os dados referentes ao terceiro bloco do questionário sociocultural e a respectiva análise.

Gráfico 15 - Com quem mora (6º ano)



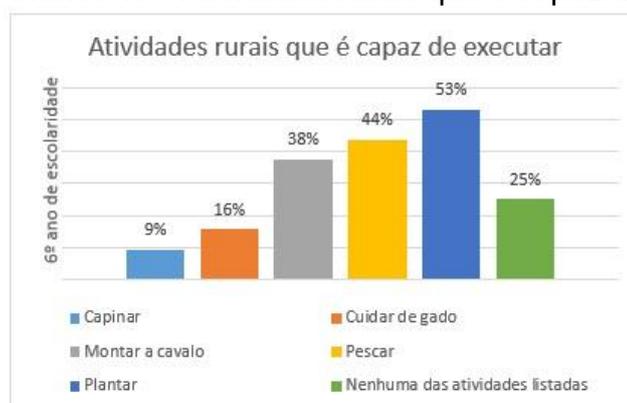
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 16 - Com quem mora (7º ano)



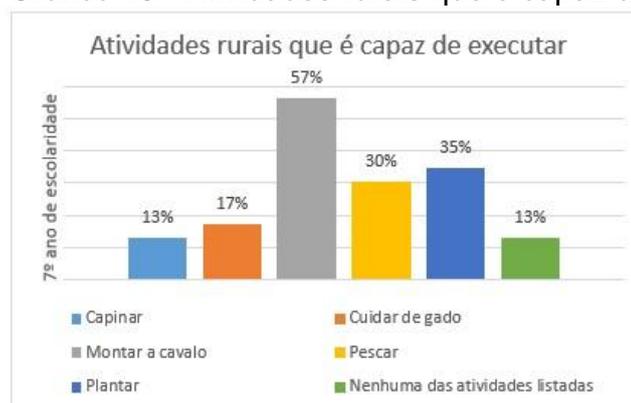
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 17 - Atividades rurais que é capaz de executar (6º ano)



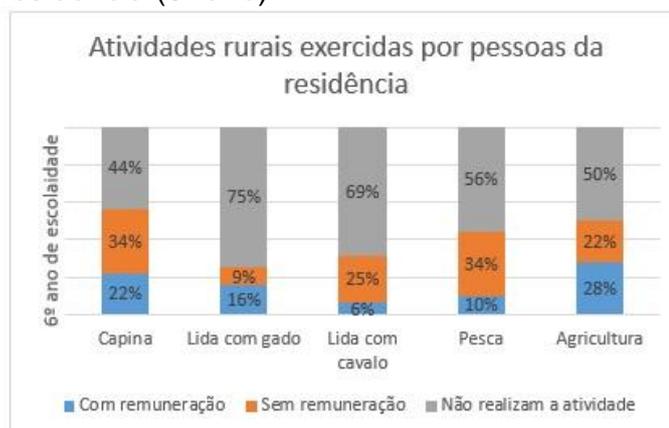
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 18 - Atividades rurais que é capaz de executar (7º ano)



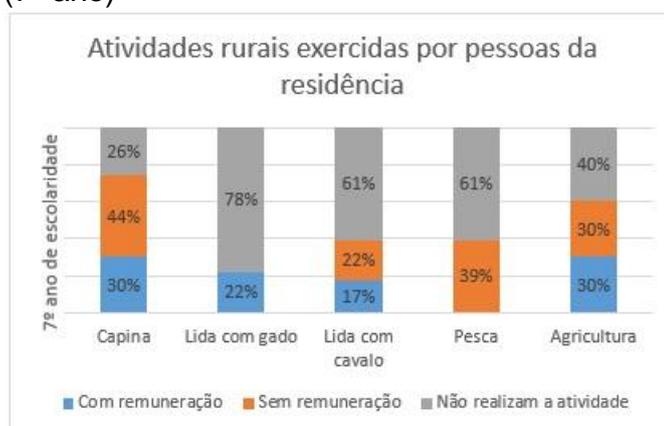
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 19 - Atividades rurais exercidas por pessoas da residência (6º ano)



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 20 - Atividades rurais exercidas por pessoas da residência (7º ano)



Fonte: A autora, 2019.

Quadro 2 - Profissão das pessoas com quem mora (6º ano)

Profissão das pessoas com quem mora (6º ano)	Nº de ocorrências
Dona de casa	9
Pedreiro	6
Agricultor	4
Trabalha na roça	4
Caseiro de sítio	3
Faxineira	3
Caminhoneiro	2
Lavador de carros	2
Artesã (o)	1
Auxiliar de serviços gerais	1
Catador de materiais recicláveis	1
Chaveiro	1
Constrói cerca	1
Costureira	1
Engenheiro	1
Garçom	1
Manicure	1
Operador de máquina	1
Padeiro	1
Radialista	1
Vendedor	1

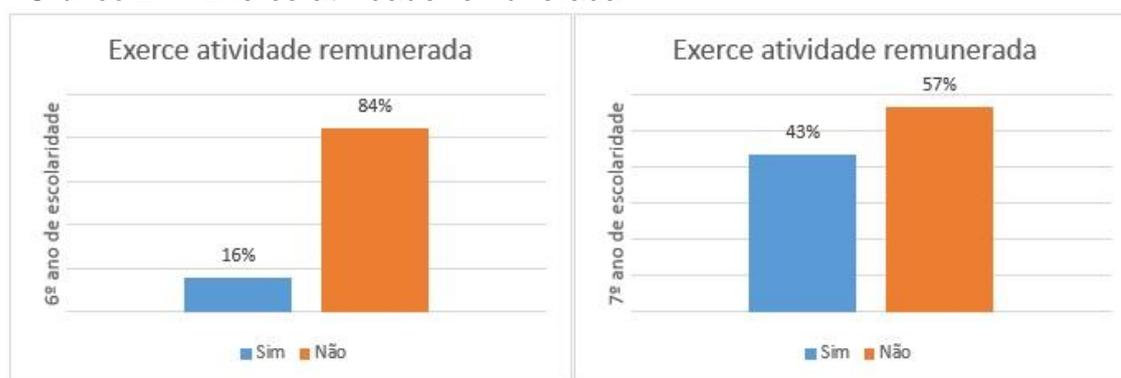
Fonte: A autora, 2019.

Quadro 3 - Profissão das pessoas com quem mora (7º ano)

Profissão das pessoas com quem mora (7º ano)	Nº de ocorrências
Dona de casa	4
Cuidadora de idoso	4
Artesã (o)	3
Caseiro de sítio	3
Trabalha no areal	3
Vendedor	3
Pedreiro	2
Roçado	2
Aposentada	1
Atendente	1
Borracheiro	1
Cabeleireira	1
Cozinheira	1
Cuidadora de cachorros	1
Designer de sobancelhas	1
Empregada doméstica	1
Faxineira	1
Mecânico	1
Operador de máquina	1
Segurança	1

Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 21 - Exerce atividade remunerada



Fonte: A autora, 2019.

Quadro 4 - Ocupação (6º ano)

Ocupação (6º ano)	Nº de ocorrências
Agricultura	2
Catador de materiais recicláveis	1
Cuidador de cavalos	1
Roçado	1

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 5 – Ocupação (7º ano)

Ocupação (7º ano)	Nº de ocorrências
Ajudante de pedreiro	1
Conserto de bicicletas	1
Cuida de cachorros	2
Cuida de cavalos	3
Cuida de sítio	1
“Enxotador” de gado	1
Faz gaiola	1

Fonte: A autora, 2019.

Quadro 6 - Profissão pretendida (6º ano)

Profissão pretendida (6º ano)	Nº de ocorrências
Jogador de futebol	7
Militar (Marinha, Exército ou Aeronáutica)	6
Modelo	3
Não sei	2
Advogada	1
Agricultor	1
Biólogo	1
Caminhoneiro	1
Cantora de funk	1
Dentista	1
Dono de restaurante	1
Engenheiro	1
Maquiadora	1
Médica	1
Pedreiro	1
Policia Federal	1
Tatuador	1
Veterinária	1
Youtuber	1

Fonte: A autora, 2019

Quadro 7 - Profissão pretendida (7º ano)

Profissão pretendida (7º ano)	Nº de ocorrências
Militar (Marinha, Exército ou Aeronáutica)	5
Veterinário (a)	5
Fazendeiro	2
Jogador de futebol	2
Advogada	1
Confeiteira	1
Conserto de eletrônicos	1
Fotógrafa	1
Médica	1
Modelo	1
Não respondeu	1
Pedreiro	1
Professora	1
Trabalhar na empresa de energia elétrica	1
Vaqueiro	1

Fonte: A autora, 2019.

Pesquisar sobre a formação familiar, o grau de envolvimento com atividades tipicamente do campo e as projeções profissionais visava a contribuir com nosso intuito de identificar as condições extraescolares que permeiam as vivências dos alunos.

Respeitando as dinâmicas familiares da contemporaneidade, optamos por perguntar quem eram as pessoas com as quais cada aluno vivia, pois, assim, contemplaríamos diversas configurações de família. Conforme se observa nos gráficos, tal medida se revelou fundamental. No 6º ano, ao qual vimos chamando também de primeiro grupo, há doze formatos de família. No 7º, turma menos numerosa, há dez formatos distintos. Vivem apenas com pais e irmãos 50% do 6º e 40% do 7º ano. A segunda configuração familiar mais comum, no 6º ano, é composta por mãe, padrasto e irmãos, representando 11% da turma. No 7º, a configuração se repete como segunda ocorrência, com 18%, igualando-se com o percentual de famílias compostas por mãe e irmãos. Essa ocorrência, no 6º, vem na terceira posição, com apenas 6% e equiparando-se a outras. As demais configurações são difusas, comprovando que as dinâmicas sociais e afetivas são bastante complexas.

Para identificar o grau de relação com a vida camponesa, listamos algumas atividades e perguntamos se eram capazes de executar. Nesse indicador, não trazemos os resultados em ordem decrescente no gráfico, mas em ordem alfabética, como aparecem no questionário. O somatório ultrapassa os 100%, pois os alunos poderiam marcar mais de uma opção. No 6º ano, as atividades menos citadas foram “capinar” e “cuidar de gado”, respectivamente com 9% e 16%, seguidas por “montar a cavalo, com 38%, “pescar”, com 44%, e a mais recorrente foi a opção “plantar”, com 53%. No 7º ano, “capinar” e “cuidar de gado” também foram as menos citadas, com 13% e 17%. Em ordem crescente, seguem “pescar”, citada por 30%, “plantar”, com 35%, “montar a cavalo”, com 57%. Entre as duas turmas, pode-se concluir que o primeiro grupo demonstra menos envolvimento com atividades rurais, pois 25% dos alunos alegaram não serem capazes de executar essas tarefas, número que cai para 13% no 7º ano. Analisando de maneira geral, depreende-se que os alunos possuem muitas habilidades próprias da vida do campo. Apesar de não havermos considerado as circunstâncias em que ocorrem, o volume de citações reflete que as habilidades foram desenvolvidas por estarem inseridos naquele ambiente.

Na pergunta seguinte, que tratou de mapear a realização das atividades por pessoas da mesma residência, acrescentou-se a pergunta sobre remuneração. Dessa forma, saberíamos se o sustento das famílias vem do trabalho no campo. O primeiro destaque se encontra nas porcentagens de familiares que não realizam as atividades, o que ocorre em ambos os cenários. Os índices dos que executam, mas não recebem pagamento por isso, são expressivos, mas bem menores do que os anteriores. Nesse caso, as ocorrências se explicam pelo local em que vivem, com muita vegetação, criação de animais e lagos no entorno. Os baixos percentuais dos que as exercem em troca de remuneração apontam que a região não é capaz de absorver a força de trabalho dos moradores, que acabam por buscar fontes de renda em outros lugares ou de outras formas, conforme se comprova no item seguinte do questionário.

Sobre as profissões das pessoas com quem moram, fizemos alguns destaques. O número de ocorrências da ocupação “dona de casa” chama a atenção, pois, apesar de não remunerada, está reconhecida como ofício. A maior parte das atividades citadas comumente é exercida de maneira autônoma, como, por exemplo, nos casos de “faxineira”, “borracheiro”, “artesão”, “lavador de carros”, “roçado”, “constrói cerca”, “designer de sobancelhas” e “pedreiro”. Salientamos que não se

questionou o tipo de vínculo empregatício. Um aluno do 6º ano respondeu que um familiar é engenheiro, sendo essa a única ocorrência em que o ofício exige formação em nível superior.

Neste bloco, pudemos identificar o percentual de alunos que exerce função remunerada. No 6º ano, 16% da turma, enquanto, no 7º, o índice é quase três vezes maior, 43%. Pela maior parte das ocupações citadas, pode-se afirmar que existe uma dependência de demanda, isto é, não há uma carga horária fixa semanal. Depreende-se, pelo indicador, que alunos com mais idade, concentrados no 7º ano, apresentam maior tendência em buscar alguma fonte de renda. Por último, apontamos a grande incidência de atividades rurais em ambos os grupos.

Em contextos com tantas adversidades como o que ora encontramos, caberá à escola estimular o “pensamento prospectivo”, ou seja, “a percepção do futuro como mais importante que o presente (SOUZA, 2017, p. 98)”. Jessé Souza (2017) considera tal disposição como definidor do comportamento do aluno. Saber que existe uma compensação futura para os sacrifícios feitos em sala de aula facilitaria o autocontrole. É como se houvesse um cálculo pragmático, ainda que silencioso, sobre as definições de sua vida acadêmica e profissional. Nessa perspectiva, as perguntas que fizemos sobre aspectos prospectivos, relacionados à influência da disciplina de Língua Portuguesa e às carreiras pretendidas, oferecem um momento de reflexão e de diálogo com os alunos.

Na turma de 6º ano de escolaridade, “jogador de futebol” aparece como a profissão pretendida mais citada, com sete ocorrências. A escolha se justifica pelo interesse pelo esporte, confirmada na pergunta sobre uso do tempo livre (no próximo bloco), em que aparece também como mais recorrente, e pelo grande fascínio que o universo do futebol exerce sobre jovens de todos os cantos do Brasil. Na sequência, com seis ocorrências, aparece a carreira militar, nas Forças Armadas, e, com três citações, a carreira de “modelo”. Dois alunos disseram não saber informar e os demais escolheram distintas profissões, resultando em mais quinze ocorrências diferentes. No 7º ano de escolaridade, as profissões mais mencionadas, com cinco ocorrências cada, foram “militar” (das Forças Armadas) e “veterinário (a)”. Depois, seguem, com duas ocorrências, “fazendeiro” e “jogador de futebol”. As demais aparecem com apenas uma ocorrência, resultando em mais 11 profissões distintas. Apenas um aluno não respondeu à questão. O levantamento nos permitiu tecer uma série de considerações que destrinchamos a seguir.

A grande incidência das carreiras militares se explica pela ligação que a escola estabelece com o “Batalhão de Engenharia de Fuzileiros Navais”, localizado no município de Duque de Caxias. O batalhão realiza parcerias com a escola, realizando melhorias na estrutura e promovendo ações com o corpo discente. Vale elucidar que a escola carrega o nome de um militar da Marinha do Brasil. No caso da carreira de “veterinário (a)”, a explicação reside no próprio ambiente, onde há muito contato com animais de todos os portes. Escolhas como “agricultor”, “caminhoneiro”, “fazendeiro” e “vaqueiro” também refletem a experiência dos indivíduos de uma região rural.

Pensando na continuidade dos estudos, somamos as carreiras estritamente dependentes de formação em nível superior e chegamos a um total de apenas 13 ocorrências. O dado anuncia que a maioria não vincula o “bom emprego” que pretende conseguir com a necessidade de cursar uma faculdade. As escolhas, portanto, se relacionam às influências a que estão submetidos e às suas experiências, desde que haja um apelo significativo. Defender que um veterinário ou médico são superiores a um agricultor ou pedreiro somente faz sentido em um modelo societário baseado na segregação. O objetivo é que todas as carreiras sejam valorizadas. Se todo docente estabelecer diálogos que provoquem debates como esse, terá dado seu contributo na educação crítico-reflexiva, que busca compreender o porquê de cada escolha.

Somente havendo um esforço de todos podemos construir essa sociedade que não distingue hierarquicamente seus cidadãos. Essa é a verdadeira “revolução cultural”, definida por Freire (2019b, p. 214) como “o máximo de esforço de conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir”.

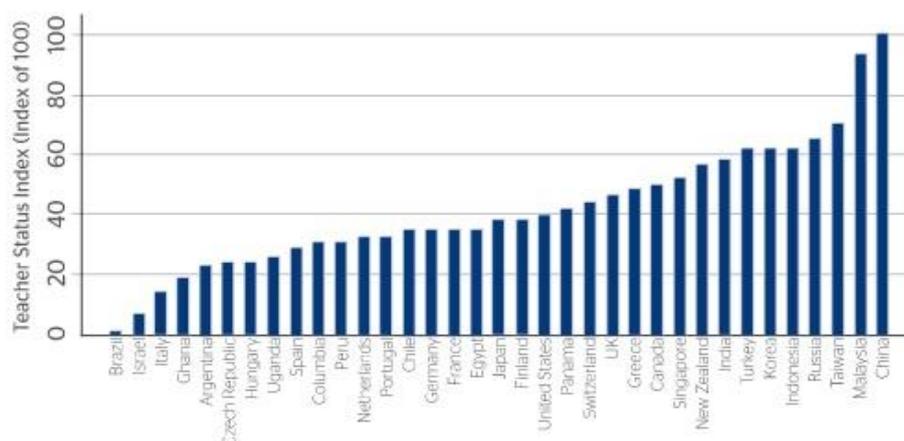
Sublinhamos um último dado do item, para iniciar a discussão sobre a carreira de professor. Apenas uma aluna, num universo de cinquenta e cinco respondentes, pretende seguir a carreira do magistério. O dado é alarmante, mas não chega a ser novidade, diante da situação atual de desprestígio da profissão.

Em 2018, a Varkey Foundation divulgou pesquisa realizada em 35 países, na qual o Brasil aparece como último no ranking de *status* do professor. Os resultados denotam o modo como a profissão é vista pelos cidadãos, a partir de suas considerações sobre aspectos como respeito dispensado por alunos ao professor,

valorização salarial, modelo educacional do país, entre outros. O gráfico abaixo mostra o ranking completo.

Gráfico 22 - Global Teacher Status 2018

Figure 2.1: The Varkey Foundation Global Teacher Status Index 2018 (GTSI 2018)



Fonte: Global Teachers Status Index, Varkey Foundation, 2018.

Não surpreende, mas se trata de um ponto crítico da análise, que ora reiteramos: os alunos não se sentem motivados a escolher a carreira do magistério, mesmo tendo contato diário com profissionais da área. O quadro ainda perdurará por um bom tempo, pois não há investimentos na formação, nos salários e, conseqüentemente, no prestígio dos professores da Educação Básica, mormente nas esferas municipais e estaduais. Depois de escolhida a carreira, não há incentivos para a permanência.

Situações como as relatadas colaboram para a manutenção das desigualdades. Com professores desmotivados, absorvidos por demandas pragmáticas, resta complexo o exercício do ensino dialógico, pela libertação. Nós, que poderíamos - e deveríamos - ser lideranças, somos também sugados pela máquina da opressão, que, não raramente, nos impede de refletir nosso ofício. Temos demandas urgentes e necessidade de sobrevivência.

Acerca da ação antidialógica, Freire (2019b) adverte que ela pode reproduzir-se no lar e na escola. Professores acabam por seguir padrões rígidos e fechados

que estrangulam a veia autônoma e reflexiva dos alunos. Freire (2019b, p. 208) é assertivo:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros 'invasores'.

Na educação bancária, que entende o aluno como mero objeto e não sujeito, formam-se indivíduos executores de atividades, mas incapazes de estender o olhar sobre o próximo e sobre a engrenagem social. É o que Paulo Freire (2019b) denomina “intelectualismo alienante”, que pode figurar em qualquer etapa da educação formal e da qual devemos escapar. Conhecimento científico não é, pois, sinônimo de “desalienação”. Há pessoas com grande êxito em suas áreas de atuação que desconhecem o funcionamento da sociedade. Há também os que conhecem, mas preferem ignorar. Convenientemente.

Aproveitamos ainda os indicadores das profissões pretendidas como ensejo para a discussão sobre a natureza das carreiras. Vivemos um momento em que funções técnico-científicas são vistas como superiores às de caráter humanista, como se a cisão fosse de natureza ontológica. Na verdade, o antagonismo entre humanismo e ciência encontrou ecos na sociedade por conta de nossa organização fragmentada e hierarquizada.

Tal dualidade somente beneficia os privilegiados, pois impede o pensamento crítico e os movimentos de mudança. Em geral, são as carreiras classificadas como “de humanas” as responsáveis por propor reflexões da realidade, enquanto as demais tratam de seus quefazeres pragmáticos, resultando em prestígio e reconhecimento. Como se pode negligenciar séculos de pensamento crítico e filosófico?! Pensadores dedicaram suas vidas a observar, ponderar e construir tudo que envolve a existência humana, para que hoje, com "tudo dado" os que derivam desses saberes sejam vistos como menos.

4.1.3.4 Lazer, tecnologia e leitura

Seguem os dados referentes ao quarto bloco do questionário sociocultural e a respectiva análise.

Quadro 8 - Uso do tempo livre (6º ano)

Uso do tempo livre (6º ano)	Nº de ocorrências
Jogar futebol	9
Mexer no celular	8
Joga Free Fire / Videogame	3
Andar a cavalo	2
Brincar	2
Ver televisão / Netflix	2
Ajudar em casa	1
Andar de bicicleta	1
Comer	1
Compor canções	1
Ouvir música	1
Soltar pipa	1
Visitar amigos (as)	1

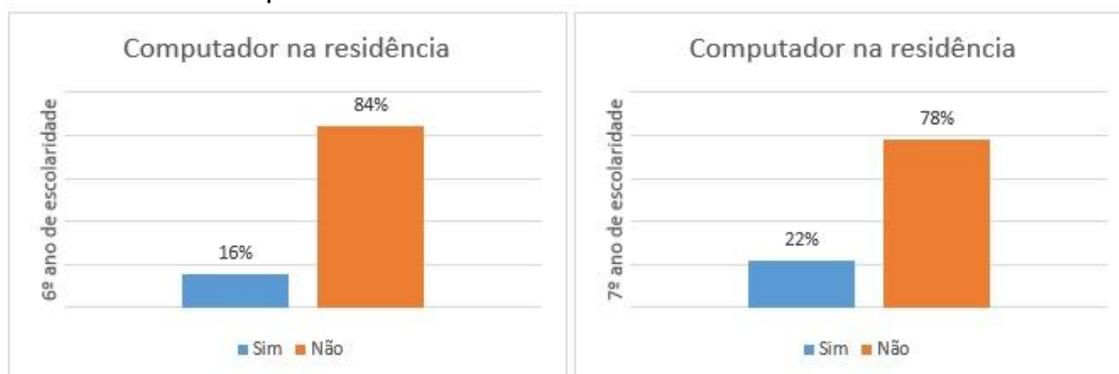
Fonte: A autora, 2019.

Quadro 9 - Uso do tempo livre (7º ano)

Uso do tempo livre (7º ano)	Nº de ocorrências
Mexer no celular	14
Andar a cavalo	7
Dormir	6
Jogar futebol	6
Curtir com os colegas	5
Ver televisão	5
Comer	4
Brincar	2
Arrumar a casa	1
Desenhar	1
Ir para a lagoa	1

Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 23 - Computador na residência



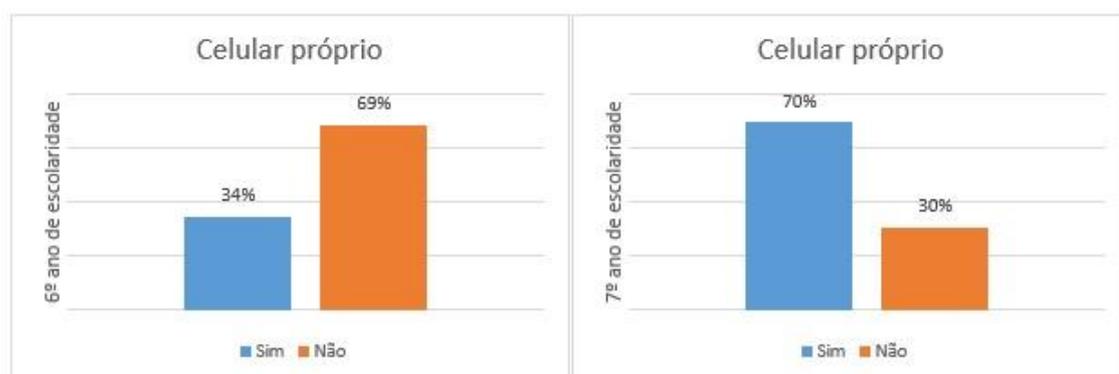
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 24 - Wi-Fi na residência



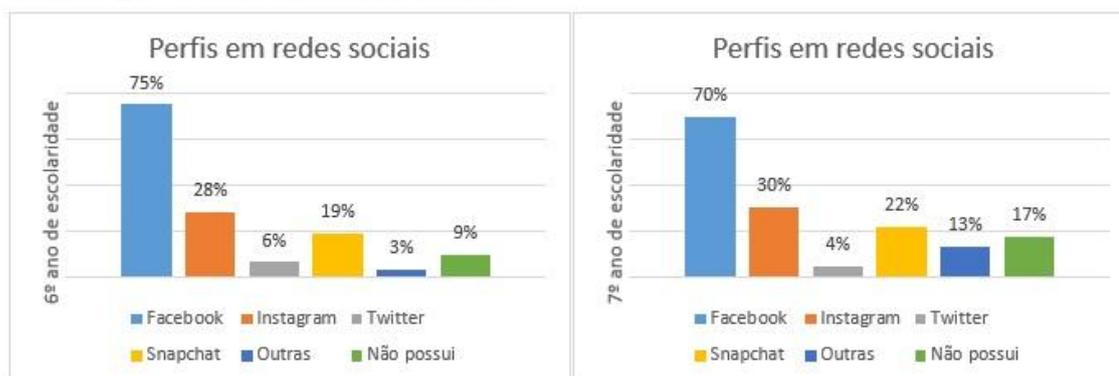
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 25 - Celular próprio



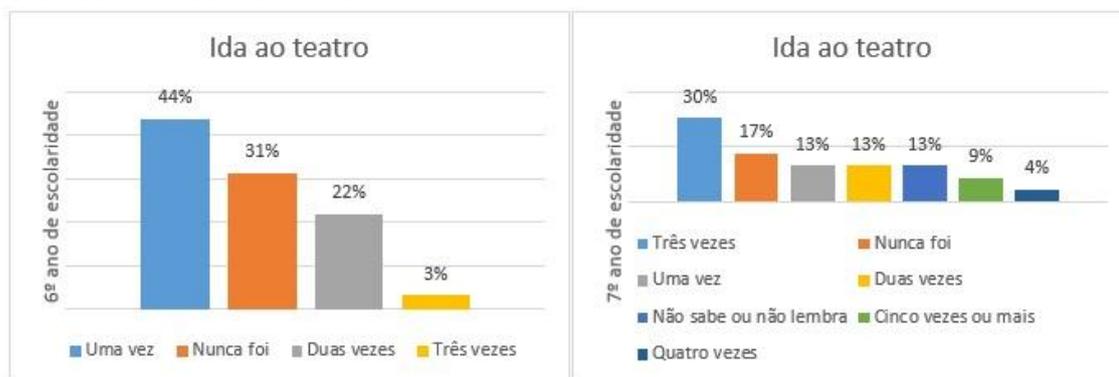
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 26 - Perfis em redes sociais



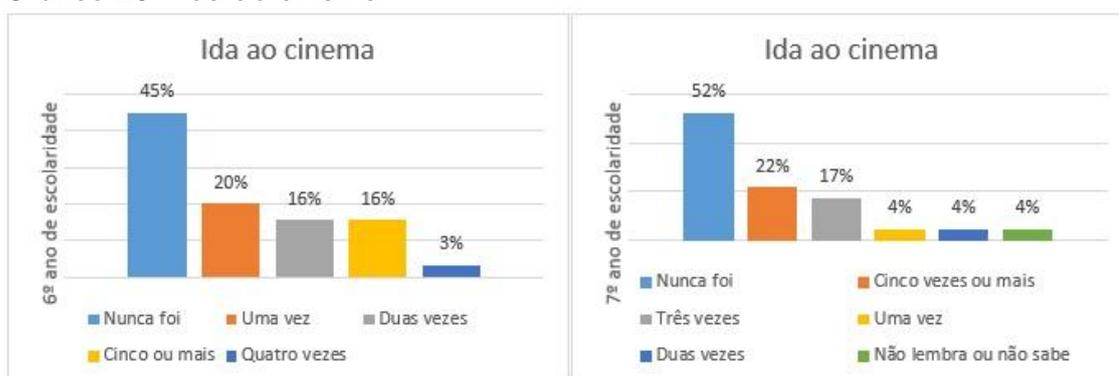
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 27 - Ida ao teatro



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 28 - Ida ao cinema



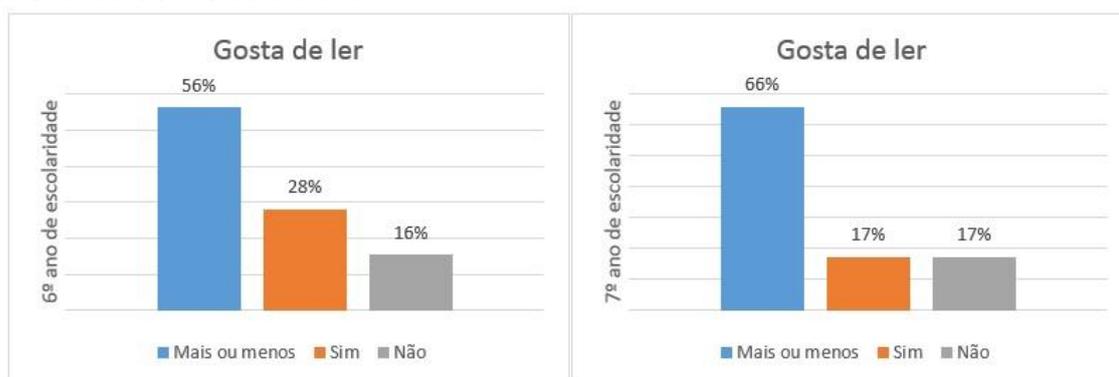
Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 29 - Livros na residência



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 30 - Gosta de ler



Fonte: A autora, 2019.

Gráfico 31 - O que costuma ler fora da escola



Fonte: A autora, 2019.

Dentre as ocupações citadas no uso do tempo livre pelos alunos, destacamos aquelas realizadas ao ar livre. Foram diversas atividades citadas pelos grupos, com concentração em: “jogar futebol”, citada por 15 alunos, e “andar a cavalo”, citada 9 vezes. Esta última realça as características típicas da localidade e ratifica as respostas apuradas no indicador “Atividades rurais que é capaz de executar”, do bloco anterior. As muitas menções sobre o uso do celular comprovam a aproximação ao universo da tecnologia e expõe a adoção de um hábito que cresceu exponencialmente por todos em todo o planeta. Nas duas turmas, vinte e dois alunos citaram “mexer no celular”. O número pode ser maior se o aparelho celular também for utilizado para jogos virtuais, opção de lazer citada por outros participantes.

Diante do cenário atual, fez-se necessária a inclusão de perguntas relacionadas à tecnologia, que se apresenta naturalmente em muitos contextos. Estamos tão envolvidos com o universo cibernético que talvez não percebamos seu impacto em nosso cotidiano. Em uma área rural, esse movimento, ainda que mais tardio e restrito, também se estabelece. É notória a diferença de acesso à tecnologia na região. A própria escola passou, em 2018, a utilizar a rede WI-Fi, via rádio, forma utilizada por boa parte dos que têm acesso à banda larga em suas residências.

O número de pessoas com acesso a aparelhos celulares também aumentou muito nos últimos anos, realidade observável entre os alunos da nossa escola e verificada pelos dados relacionados à tecnologia. Segundo informações do Relatório Móvel 2019, divulgadas pela Empresa Brasil de Comunicação⁹, 5,2 bilhões de pessoas usam algum tipo de aparelho celular, o equivalente a 67% da população mundial. Ainda pelo relatório, o acesso à internet móvel não acompanha o número de aparelhos, porém tende a crescer.

A opção pelo indicador “Computador na residência” se explica pela facilidade em produzir eventuais trabalhos escolares, principalmente se houver o acesso à internet. Com relação a esse aspecto, focamos no uso de internet banda larga, demonstrada nos gráficos intitulados “Wi-fi na residência”. A opção se deve ao caráter diferenciado do tipo de conexão, muito mais veloz do que por rede 3G ou 4G, por exemplo. Além disso, o acesso via dados celulares depende do tipo de

⁹ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/mais-de-5-bilhoes-de-pessoas-usam-aparelho-celular-revela-pesquisa>

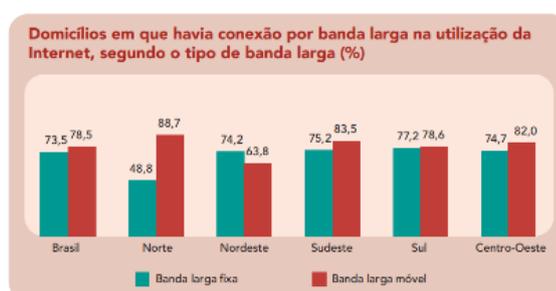
contrato com as operadoras e pode ocorrer em outras localidades, não necessariamente naquela região.

Optamos também por perguntar se os alunos possuem telefone móvel próprio, o que sugere facilidade de comunicação, pois não dependeriam de aparelhos de terceiros. Para evitar o excesso de perguntas e para não dificultar o preenchimento completo, preocupamo-nos em pesquisar, nesse item, informações relacionadas diretamente ao aluno.

No indicador “Computador na residência”, temos o seguinte quadro: 16% do 6º ano possui computador em casa, enquanto, no 7º, 22%. Aliados a outros indicadores e aspectos observados, os baixos índices denotam também baixo poder econômico da população. A partir da pergunta sobre internet banda larga em casa, obtiveram-se os seguintes resultados: 53% da primeira turma afirma possuir Wi-Fi na residência e, na segunda, 47%. Os índices são equivalentes e apontam uma tendência de mudança no perfil da escola, no entanto somente se comprovarão os câmbios com o devido acompanhamento.

Comparando-se com os números nacionais de 2017, ambos os grupos estão abaixo do apurado pelo IBGE por meio da PNAD Contínua. O gráfico a seguir mostra alguns resultados¹⁰. Tomando-se, para efeito de comparação, apenas a Região Sudeste, as diferenças são ainda maiores.

Gráfico 32 - Domicílios com banda larga no Brasil



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.

Fonte: IBGE, 2017.

Reafirmamos a responsabilidade da escola, que precisa estar atenta às demandas de trabalhos de pesquisa, pois, como se comprovou, as condições não

¹⁰ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#subtitulo-4> Acesso em: 10 de out. 2019.

são adequadas. Os entraves ultrapassam o campo do conhecimento, pois há problemas de ordem material que a escola precisará minimizar. Algumas estratégias, adaptáveis a cada realidade e objetivo, seriam: disponibilização de fontes de consulta, prazo de entrega estendido, trabalhos em duplas ou grupos e transcrição das pesquisas.

Em relação aos aparelhos celulares, há diferença significativa entre as turmas: 34% dos alunos 6º ano possui celular próprio, enquanto, no outro grupo, o índice é de 70%, o que pode ser explicado pela média superior de idade e pelo fato de ser um grupo em que 43% dos respondentes alegam possuir fonte de renda, ainda que por meio de trabalhos informais ou intermitentes. A informação dialoga com os dados do indicador “Uso do tempo livre”: separadamente, temos oito alunos do 6º ano que mencionaram a atividade “mexer no celular”, enquanto, no 7º ano, quatorze alunos declararam ocupar o tempo livre “mexendo” no celular, número bastante superior.

Pelos dados expostos, nota-se que os alunos daquela região não vivem isolados do resto mundo, o que não descaracteriza a área ou a escola do campo, apenas demonstra aproximação entre o estilo de vida do indivíduo do campo ao estilo urbano. Tal avanço incessante da cidade sobre o campo provoca distanciamento maior dos alunos sobre a realidade circundante. Também parece contribuir para esse descolamento a evolução dos meios eletrônicos, da tecnologia, especialmente da internet. Em contato com um mundo inteiro, através das redes sociais, por exemplo, as perspectivas se projetam para fora daquele meio em que estão inseridos. Salvaguardadas as dificuldades de acesso, a difusão da tecnologia e a velocidade das informações seguramente influenciam na formação dos cidadãos das áreas rurais, mesmo que em diferentes medidas.

Tem-se indivíduos geograficamente localizados em zona rural, porém cada vez mais expostos a outras formas de comunicação. Os números sobre redes sociais sustentam a afirmação: 9% dos alunos do 6º ano e 17% do 7º não possuem nenhuma rede social. Dito de outra forma, 91% e 83%, respectivamente, têm perfil em alguma rede social. Independentemente da frequência com que lidam com as plataformas, fica evidenciado o contato com novas formas de comunicação.

Quanto ao aspecto cultural, incluíram-se questões relacionadas a teatro, cinema e livros. Na turma de 6º, 44% foram ao teatro uma única vez, 31% nunca foram, 22% foram 2 vezes e 3% foram 3 vezes. No 7º ano, 30% foram 3 vezes, 17%

nunca foram, o percentual 13% se repete entre os que foram 1, 2 ou 4 vezes, 9% foram mais de 5 vezes e 4% não souberam informar. Os resultados correspondem à realidade da região, pois, na falta de acesso a esse tipo de lazer e cultura, é natural que os percentuais sejam baixos. Os números do 7º ano, um pouco mais elevados, confirmam que as oportunidades de assistir a peças de teatrais são, em geral, oferecidas pela própria escola, que promove passeios culturais.

Pelo indicador “Ida ao cinema”, percebe-se mais uma vez as condições restritivas em que vivem os alunos. Quase metade do 6º ano, 45%, nunca foi ao cinema, 20% foram 1 vez, 16% foram 2 vezes, também 16% foram 5 ou mais e 3% foram 4 vezes. Na turma de 7º, mais da metade, 52%, nunca foi ao cinema, 22% foram 5 ou mais vezes, 17% foram 3 vezes, e o índice de 4% se repete entre os que foram 1 ou 2 vezes; 4% declaram não se lembrar. Em relação ao indicador anterior, os números são mais reveladores, pois se trata de um tipo de atividade que demanda muito gasto e, em geral, fica a encargo das famílias. Assim, conclui-se que a longa distância dos cinemas, a precariedade no transporte público e a questão financeira explicam o panorama.

Nas questões relacionadas aos livros em casa, devido à grande variação de respostas, concentramo-nos em alguns dados. A quantidade de alunos que afirmaram não haver nenhum livro em suas residências chama a atenção: 25% no 6º e 22% no 7º. Os que possuem de 1 a 5 livros representam 19% no 6º ano e 26% no 7º. Casas com 6 a 10 livros aparecem na terceira posição, na ordem decrescente, com 13% no primeiro grupo e 26% no segundo. Buscando uma panorâmica, aglutinamos os dados aqui destacados; assim, podemos fazer a seguinte leitura: no 6º ano, 57% possuem de 0 a 10 livros e 74%, no 7º ano, de zero a dez livros.

A situação desenhada é preocupante se levarmos em conta a importância de se consumir bens culturais como meio de expandir os conhecimentos e como fonte de reflexões psíquicas e sociais. O direito a eles, que não deveriam ser simples produtos mercadológicos, está garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988):

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação;

Conectam-se com o Artigo as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017) para Língua Portuguesa. Ao assumir cabalmente o vínculo do ensino de língua com os gêneros textuais, desde os Anos Iniciais, o documento enfoca que o trabalho se dará por textos de diferentes campos de conhecimento. Para os Anos Finais, estão previstos os gêneros das seguintes áreas: da esfera pública, do jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e do artístico-literário (BRASIL, 2017). Em todos, prevê-se a aquisição de conhecimentos e domínios que permitam atuação cidadã e ligação com as experiências dos alunos.

No campo jornalístico-midiático, espera-se que os gêneros possam estabelecer “experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo” (BRASIL, 2017, p. 140); no campo de atuação na vida pública, o conhecimento de leis, decretos e normas permite “o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos” (BRASIL, 2017, p. 146), além de viabilizar a “discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade” (BRASIL, 2017, p. 146). Os gêneros voltados para as práticas de estudo e pesquisa objetivam ampliar e qualificar a participação dos jovens por meio do “reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 150). Por último, no artístico-literário, por meio do qual se defende o potencial transformador e humanizador da literatura, espera-se “promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los” (BRASIL, 2017, p. 156).

Ler textos literários expande a mente e os sentidos. É consenso que o acesso à literatura deve ser universal. Quando nos deparamos com realidades como a da Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, cujos alunos têm poucas oportunidades de consumir bens culturais, compreendemos um pouco mais suas dificuldades e nos colocamos na tarefa de preencher as eventuais lacunas formativas.

Neste ponto, inserimos os dados do item “Gosta de ler”: 56% do 6º ano afirmam que gostam “mais ou menos”, 28% afirmam gostar e 16% afirmam não

gostar de ler; 66% do 7º ano gosta “mais ou menos”, 17% gostam e 17% não gostam. A opção “mais ou menos” abre margem para interpretar que os alunos não desenvolveram ainda o gosto pela leitura ou que a frequência de leituras é baixa. Os que afirmaram gostar de ler compõem parcela pequena diante do total. A questão crucial, a partir dos resultados desse indicador, está em pensar propostas que incentivem o prazer de ler, alcançando o maior número possível de alunos.

Como vimos, pelas respostas da seção 4.1.3.2, os alunos entendem que a disciplina é responsável por “ensinar a ler” no sentido pragmático: com ritmo, entonação e fluidez. “Ler bem” e “gostar de ler” são duas dimensões que precisam ser equalizadas no ambiente escolar, que parece ter-se ocupado precipuamente da primeira. Há espaço para fruição no lugar onde a obrigação predomina? Recai, preponderantemente sobre o professor de língua portuguesa, o intento de resolver o dilema.

Segundo Daniel Pennac (1993), é compreensível que a escola não seja o lugar ideal para desenvolver o prazer da leitura, devido às suas funções pedagógicas, pois “Ela é uma fábrica necessária de saber que requer esforço” (PENNAC, 1993, p. 78). Não sendo disposição natural das instituições de ensino incentivar a fruição e o prazer, como poderia o professor contornar essa situação? Uma das saídas propostas seria dividir com os alunos a felicidade experimentada durante alguma leitura. Recordarmos as palavras de Gustavo Bernardo (2010, p. 11), que corroboram a ideia:

Ensina a ler não quem cobra mil leituras ou usa técnicas sofisticadas de motivação, mas sim aquele que dá o exemplo e lê sempre, sempre falando para os seus alunos, empolgado, do que está lendo.

Dessa forma, estaríamos mitigando os efeitos nocivos decorrentes do excesso de prescrição escolar.

Em relação a “O que costuma ler fora da escola”, tivemos: 56% da turma de 6º não costuma ler nada fora de casa, 22% leem sites da internet, 19% leem histórias em quadrinhos, 6%, poesia, 6%, romance e ficção, 6% não responderam e 3% dizem ler jornais. No 7º ano, 52% não costumam ler fora da escola, 39% leem sites de internet, 22% leem histórias em quadrinhos, 9% leem romance e ficção, 9% leem poesia, e 4%, jornais.

Temos, então, duas turmas em que mais da metade dos alunos não costuma ler fora do ambiente escolar, restando à escola o lugar de referência para o ato. A ocorrência expressiva de “sites da internet” mostra que os alunos realizam leituras não direcionadas, dependendo apenas de seus gostos pessoais, o que nos impossibilita de traçar parâmetros qualitativos e quantitativos. Em ambos os grupos, as histórias em quadrinhos aparecem como segunda maior fonte de leitura fora da escola, o que se justifica pelo apelo imagético e pela facilidade de vocabulário do gênero quadrinhos, e pelas faixas etárias dos respondentes. As demais fontes apresentaram menções bastante tímidas e com ordem coincidente de preferências. Os livros têm baixa representatividade nas citações, realidade que guarda estreita relação com a dificuldade de acesso, conforme comprovado em “Livros na residência” e também atestado pelo indicador “Uso do tempo livre”, no qual não há nenhuma ocorrência estritamente ligada ao ato de ler.

Boa parte das discussões sobre o despertar do gosto pela leitura também toca na questão do exemplo em casa: crianças que veem pais lendo têm mais chances de se aproximarem do universo da leitura, mas nem todas as crianças têm pais leitores. Cabe, então, retomar a realidade dos nossos alunos do campo, refletir sobre as condições em que vivem e sobre os impactos possíveis. Tais ponderações parecem escapar dos acalorados debates acerca da meritocracia. Para o sociólogo Jessé Souza (2017), que escreve e pesquisa sobre a classe média brasileira, existe uma produção de desigualdade inviabilizada em muitas análises, por ser naturalizada como mérito e não vista como fruto de disparidades sociais, conforme explica (SOUZA, 2017, p. 97):

O hábito de leitura dos pais, o estímulo à fantasia por meio dos livros, jogos e histórias contadas pelos pais, a familiaridade com línguas estrangeiras despertada desde cedo, tudo milita a favor da incorporação pré-reflexiva de uma atitude que valoriza pressupostos do capital cultural. Esses estímulos são pré-escolares, mas como nos tornamos humanos imitando a quem amamos – os pais ou quem os represente – são eles que irão forjar o sucesso escolar da classe média, assim como, mais tarde, o sucesso profissional no mercado de trabalho.

Comumente, não se levam em consideração as condições de criação de cada indivíduo ou grupo. Focalizam-se os êxitos acadêmicos e, conseqüentemente, laborais, sem pesar os contextos que os viabilizaram. De modo algum, assumimos

um tom fatalista ao apontarmos o assunto. Ao contrário, reacendemos a esperança que somente o olhar crítico pode fazer vicejar. Em um ambiente como o nosso, onde são escassos tais estímulos, urge que os alunos compreendam, na medida do possível, os quadros de desigualdades a que somos submetidos. O não enfrentamento dessas questões contribui para a manutenção de uma sociedade dividida entre opressores e oprimidos.

Obviamente, ainda que preenchidas as lacunas das leituras extraescolares, não teríamos como resposta o surgimento de exímios escritores de nobre literatura. O pensamento comum de correlação direta entre leitura e escrita ignora os duros processos que encaramos quando do ato de escrever. Fosse verdadeira a ideia, existiriam tabulações associando número de páginas lidas e número de linhas escritas. Mas, então, ler serve para quê? E escrever, a que será que se destina? Em Gustavo Bernardo (2010, p. 30), encontramos resposta:

[...] ler não é condição para escrever, mas sim munição para viver, e para escrever também. A atitude de ler é metonímia da vontade de entender o mundo. A atitude de escrever, por sua vez, é metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo.

Como professores de língua e leitores, não desprezamos os desdobramentos advindos dos atos de leitura, mas é preciso pôr em xeque as conclusões apressadas acerca do binômio leitura-escrita.

Em um modelo ideal, o poder público não negligenciaria as condições físicas das escolas, salários dos professores e investimentos na formação continuada. Também idealmente, famílias teriam atendidos os direitos que garantem qualidade de vida. A escola estimularia a criatividade e trabalharia com as diferenças. E professores estabeleceriam o verdadeiro diálogo com alunos, o que pressupõe crença em seus talentos.

Posto assim, de maneira simplificada, não pretendemos esgotar o assunto, como se houvesse solução automática para o ensino, mas indicar que, em cenários adversos, a carga de responsabilidade dos docentes se multiplica, com o agravante de não havermos ainda conseguido difundir a ideia de que “todos somos, queiramos ou não, professores de língua materna” (BERNARDO, 2010, p. 12).

O instrumento forneceu dados importantes sobre os modos de organização social e familiar, a dinâmica da região, além de haver se transformado em um canal de abertura para ouvir os alunos. É interesse de toda a comunidade escolar, com a qual se deve compartilhar os resultados, compreender o que precisa ser modificado ou aprofundado, sempre em diálogo com os principais atores do processo educativo.

4.2 Segundo instrumento de aproximação e reflexão

Esta etapa da pesquisa levou, em média, 12 tempos de aula, incluindo apresentação do gênero, leitura de textos exemplares, produção escrita inicial, correção e versão final. Fez-se necessário que todos tivessem participação condizente com um transcurso habitual de aulas, minimizando interferências que uma coleta de dados formalizada poderia acarretar, por isso a opção por realizar as atividades dentro dos tempos reservados à disciplina. Ademais, a criação de oficinas, com seleção prévia de alunos, desvirtuaria o objetivo de buscar transformar as aulas de Língua Portuguesa em espaço de incentivo à criticidade.

Nas próximas seções, apresentam-se a justificativa pela escolha do texto escrito, as sequências de aulas para cada turma, os relatos das etapas, as imagens dos textos originais acompanhadas de transcrições e as considerações a partir da experiência e das produções dos alunos.

Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais e na BNCC (BRASIL, 2017), o 6^o e o 7^o ano de escolaridade compõem o mesmo bloco do Ensino Fundamental no que tange às diretrizes e aos objetivos gerais, por isso a opção por tais etapas de ensino para a realização da pesquisa. Outra razão, de ordem pragmática, reside na possibilidade de se acompanhar o desenvolvimento das turmas por mais alguns anos. Na nossa escola, a turma de 6^o é formada por 32 alunos e a de 7^o, por 23.

Devido ao grande volume de textos, estabeleceram-se alguns critérios de seleção que gerassem uma amostragem significativa: correspondência ao tema; adequação à forma do gênero trabalhado; desenvolvimento das ideias na modalidade escrita. Buscamos equilíbrio entre a quantidade de textos das duas turmas, dando atenção também ao gênero dos autores. Entendemos que as visões que os estudantes têm de si, suas projeções e sua forma de avaliar o mundo podem trazer traços distintivos relacionados a fatores como gênero, idade ou ano escolaridade. Salientamos que todas as produções passaram pelas etapas de leitura, reflexão e correção.

Mesmo após revisão e reescrita, notam-se alguns problemas de concordância, acentuação, omissão de palavras, entre outros. Optamos por fazer transcrições, buscando a maior fidelidade com os textos dos alunos. Em alguns casos, foram feitas pequenas intervenções, porém tomando-se o cuidado de não comprometer a maneira como o aluno se expressa. Para proteger as identidades, os nomes foram ocultados por uma tarja nas versões originais e substituídos por um tracejado nas transcrições.

Para identificação dos exemplos, criamos um código composto por duas letras e um número. A primeira letra corresponde ao gênero textual (autobiografia ou cordel), a segunda indica o sexo (feminino ou masculino) e o número (de 1 a 10) foi atribuído a cada um dos alunos cujos textos foram selecionados. Então, para ilustrar, o texto AF8: trata-se de uma “Autobiografia” escrita por alguém do sexo “Feminino”, encontrando-se na posição “8” entre os 10 textos selecionados naquela turma. Como os gêneros foram separados por ano de escolaridade, não foi necessário marcar essa divisão nos códigos criados.

4.3 A Escola de Genebra na escola de Piranema

Valemo-nos dos estudos já clássicos de Dolz e Schneuwly (2004) acerca de gêneros textuais para discutir alguns pontos do tema e para montar as sequências de aulas em cada turma.

Desde a incorporação de propostas de trabalho a partir de textos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997/1998, pode-se afirmar sua consolidação

como base para o ensino, especialmente de Língua Portuguesa. Os estudiosos de Genebra notadamente inspiraram as mudanças nos documentos oficiais em relação ao estudo do texto, refletidas não apenas na forma, mas no conteúdo, nas condições de produção e na circulação.

Tendo a língua francesa como referência, é natural que os autores a mencionem frequentemente, no entanto, preocupados com o ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais, seus estudos também servem como apoio para o ensino de português nas escolas brasileiras, incluindo as escolas do campo como a nossa, em Piranema, Duque de Caxias.

Partindo da concepção de que o gênero é "um meio de articulação entre as práticas sociais e os projetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos", Dolz e Schneuwly (2004, p. 61) discutem os conceitos de "práticas de linguagem", "atividades de linguagem" e "gêneros de linguagem", antes de aprofundar o tema do lugar dos gêneros nas escolas.

Relacionam-se às "práticas de linguagem" as manifestações particulares do funcionamento da linguagem, dependendo das práticas sociais em geral. Por serem situações de comunicação específica, elas variam de acordo com a categorização social dos atores envolvidos. Em outro âmbito situam-se as "atividades de linguagem", consideradas como estrutura de comportamento, motivada por certas condições sociais. Nesse caso, não são as classificações dos indivíduos que definem a comunicação, mas o julgamento social, que impulsiona o sujeito a adaptações para cada contexto. Já os "gêneros de linguagem" se associam à aprendizagem. São tomados como estruturas relativamente estáveis, passíveis de compartilhamento. Em outras palavras, revertem-se em instrumentos de sala de aula para a realização de diversas situações comunicativas, pois, a partir de determinada base, o professor poderá orientar os alunos.

Feitas essas considerações, cabe a reflexão sobre o lugar que os gêneros passaram a ocupar nas salas de aula. Como instrumentos de comunicação, sempre estiveram presentes, pois toda situação de ensino se realiza por meio deles. A escola, no entanto, passa a adotá-los de maneira artificial, criando situações para que os discentes possam reproduzi-los. Há, segundo os autores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), três vieses na abordagem do ensino de escrita e da fala. No primeiro, os gêneros seriam um modo de se expressar, não contemplando o caráter comunicativo. Comumente retratados dessa forma em manuais, os exemplos alçam

o patamar de modelos valorizados de representação do real, os textos escolares cânones. No segundo, a escola é vista como lugar autêntico de comunicação e as situações escolares impulsionaram a produção e a recepção de textos. Sob essa perspectiva, o funcionamento da escola acaba exigindo a produção de determinados gêneros, como consequência natural da rotina daquele espaço. Como exemplos, temos a correspondência escolar, os poemas individuais e os seminários. O terceiro viés nega a escola como lugar específico de comunicação, desprezando suas particularidades. Em tal abordagem, existem textos autênticos que deverão nortear as produções dos alunos. Alguns objetivos são a diversificação da escrita, a criação de diversas situações comunicativas e a motivação para a fala e a escrita, além da menção dos textos autênticos.

A partir do momento que os gêneros assumem um protagonismo, as três abordagens emergem no processo de ensino da língua portuguesa. Os objetivos do professor, os contextos escolares e as demandas dos alunos definirão as estratégias usadas para o trabalho. Em todos os casos, deve-se levar em consideração a possibilidade de adaptações, pois o sentido do texto original se modifica quando levado para a sala de aula.

Pensou-se, então, no ensino de gêneros por meio das chamadas “Sequências Didáticas” (SD), cuja definição trazemos: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)”. São as estruturas, mais ou menos estáveis, de cada gênero que permitem seu uso como objeto de estudo. Devido à sua função, a escola privilegia o ensino daqueles desconhecidos ou pouco desenvolvidos pelos alunos. Uma vez que não faria sentido ensinar estruturas que estes já dominam, o professor de língua materna prepara situações que propiciem contato com outros gêneros, menos acessíveis no mundo extraescolar. As sequências constituem elemento-chave para o ensino de textos, permitindo a apropriação das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para o desenvolvimento da aprendizagem.

Quatro componentes constituem as Sequências Didáticas propostas: a “representação da situação”, momento em que os alunos recebem uma proposta de comunicação e respondem a questionamentos como “qual gênero será abordado”, “a quem se dirige”, “que forma assumirá o texto”, “quem participará da produção” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Na mesma fase, selecionam-se

os conteúdos que auxiliarão a turma a identificar as características do gênero e apreender os requisitos necessários para a produção textual. O segundo componente será a realização da “primeira produção”, por meio da qual alunos e professores podem perceber como a atividade foi absorvida e representada. Essa produção inicial norteará as estratégias de resolução dos problemas detectados, minimizados pelo uso de “módulos”, terceiro componente de uma SD. Será o momento de organizar uma série de exercícios que auxiliarão os discentes a superar as eventuais falhas encontradas na primeira produção. A quantidade de módulos varia de acordo com o professor e com o diagnóstico. Por fim, o quarto componente, a “produção final”, momento em que o aluno lançará mão das noções adquiridas durante todo o processo. Nesta altura, o professor poderá avaliar formalmente os textos, levando em conta os critérios usados, e devidamente elucidados, para a elaboração do gênero.

Os passos organizados pelos autores sofreram adaptações adequadas aos objetivos do nosso trabalho em sala de aula e desta pesquisa.

4.4 Articulação de gêneros textuais com os conteúdos de ensino de língua portuguesa

As SD viabilizam desdobramento de várias abordagens no trabalho com o texto, mas, segundo seus idealizadores, elas privilegiam as marcas organizacionais e as unidades formadoras do gênero. Outros pontos do ensino de língua não são diretamente contemplados nessa proposta. O pensamento se coaduna com os trabalhos realizados nas duas turmas selecionadas.

Aconselham Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que seja feito um trabalho paralelo ao que orientam as Sequências. Não negligenciam as múltiplas incursões possíveis, apontando, inclusive, para a formação de um acervo com exemplos extraídos dos textos, mas enfatizam que, para a apreensão de uma sintaxe mais elaborada, por exemplo, é preciso apropriar-se das regras relativas à organização das sentenças. Em suas palavras, "é preciso reservar tempo para um ensino específico da gramática, no qual o objetivo principal das tarefas de observação e

manipulação é o funcionamento da língua” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

No que concerne à ortografia, consideram que os problemas encontrados não podem relacionar-se diretamente aos gêneros. Os textos gerados se transformam em fonte de informações para o professor, pois poderá catalogar os casos mais frequentes de desvio das regras e trabalhar com grupos menores, com toda a turma ou até individualmente. Utilizam-se as estratégias de correção (atividades em dupla, consultas a dicionários, marcações do professor) somente na produção final, para não desvirtuar as dimensões estritamente ligadas às características do gênero. Sobre os aspectos ortográficos, consideramos possível um certo nível de preocupação com a grafia ainda durante as fases de releitura.

4.5 A opção por texto escrito

Partimos de algumas considerações de Bernardo (2010, p. 31) para justificar a escolha pela modalidade escrita, pois dialogam com nossa concepção de ensino de língua e de gêneros textuais:

O ato de escrever, antes de tudo, é legítimo ato de autoafirmação. E autoafirmação não é coisa ruim, pejorativa, como dizem os que não gostam de ver os outros se afirmando. [...] Quem não se afirma é o oprimido, é o submisso, o que se encontra caído no chão à espera das ordens.

Também por possibilitar constante revisão, importante para nosso contexto, optamos pela modalidade escrita, o que, na oralidade, seria bastante complexo. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma característica inerente ao texto escrito é a sua permanência, facilitadora do trabalho do professor e do aluno nas tentativas de compreensão e observação do funcionamento do gênero. Apontam (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95) que

O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser trabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.

Estudos diretamente ligados à oralidade e à compreensão oral não figuram nesta pesquisa, devido à natureza diversa de registro e ao volume ainda maior de material que seria gerado por meio de transcrições dos materiais gravados. Saliemos, porém, a importância de se explorar gêneros orais em sala de aula. De acordo com nossa experiência, costumam ser encarados com mais leveza pelos alunos, pois não se vinculam ao “sacrifício” da atividade escrita.

Pelos objetivos da Tese e pelo trajeto que registramos, a escrita se mostrou mais apropriada. Ratificamos, então, a adequação com o percurso investigativo traçado e recorremos ao professor Gustavo Bernardo (2010, p. 31), cujas considerações vêm ao encontro de nossas pretensões:

Ao escrever, me revelo – revelo a mim mesmo que posso organizar as palavrinhas, donde que posso organizar, construir e montar o mundo novo. Revelo-me a extensão do meu poder, ou seja: a extensão dos meus possíveis. Em suma, a extensão da minha utopia.

4.5.1 Por que autobiografia e cordel

Na elaboração das aulas, para a escolha dos gêneros autobiografia e cordel, guiamo-nos por três princípios didáticos pontuados por Dolz e Schneuwly (2004): princípio de legitimidade, referente a saberes teóricos ou de especialistas; princípio de pertinência, referente às capacidades dos alunos e aos objetivos da escola; e o princípio de solidarização, que torna coerente os conhecimentos a partir dos objetivos pretendidos.

Partilhamos da ideia de que todo gênero se transforma em gênero escolar quando introduzido nas aulas, acarretando variações de maior ou menor intensidade. O uso dos gêneros como instrumentos de ensino agrega outra dimensão aos textos e viabilizam o trabalho da língua, devido à possibilidade de ajustes, adequados aos objetivos do professor e/ou da escola.

Entre os gêneros mais pertinentes às etapas da formação escolar selecionadas, a escolha se deveu à possibilidade de aprofundamento de questões pessoais e da visão de mundo e de si, trazidas pelos alunos, às suas características

composicionais, ao histórico de boa aceitação nos anos de escolaridade selecionados e à adequação dos gêneros aos objetivos da pesquisa. Apontamos que o trabalho com gêneros não suporta rigidez, mas adaptação, inclusive prevista na BNCC (BRASIL, 2017, p. 139): “Outros gêneros [...] podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados”.

4.6 Correção dos textos: reflexões e práticas

Todo momento de interferência do professor provoca, em certa medida, constrangimento ou certa decepção, o que nos leva a pensar que, apesar da resistência em produzir textos, há uma preocupação maior em “não errar”. Precisamos estar atentos ao que os alunos querem dizer, ao seu conteúdo, antes de outras intervenções. Quando demonstramos curiosidade sobre seus gostos ou pedimos que nos forneçam mais informações sobre um dado de seus textos, a receptividade é positiva. Atitudes que demonstram interesse no que estão dizendo se mostraram como etapa fundamental do processo.

O aluno quer desenvolver sua escrita e leitura e quer ser lido, no entanto ouvir de outrem o que pensa sobre seus escritos não é tarefa simples, pois, quando se avalia um escrito, não se avalia um pedaço de papel, mas um pensamento, um sentimento, uma forma de sentir. Naquelas linhas a serem corrigidas, há uma faceta de um ser humano em toda sua complexidade. Mesmo entre os expertos profissionais das letras, expor-se através da escrita significa desnudar-se. Há que se pensar em como uma criança ou um adolescente, com todas as suas dúvidas, seus medos e suas concepções de escola, encaram essas etapas como julgamentos. Guedes (2009, p. 37) sintetiza o quadro e sugere:

O professor que manda escrever o texto será apenas a imagem que o aluno construiu do professor que manda escrever o texto até que o professor se concretize como o leitor do texto que foi escrito, e só a qualidade dessa leitura poderá alterar a qualidade da relação que o aluno produtor de texto vai estabelecer com o professor leitor de seu texto.

Constituir-se o professor como interlocutor dos alunos implica devolver-lhes a palavra cassada por práticas anteriores, de vazias prescrições. A atitude, porém, não se resolve em simples mudança de posicionamento. O papel de mero leitor precisará ser equalizado com a figura de docente. Segundo Guedes (2009, p. 80), em algumas oportunidades, precisará "[...] sair do círculo das experiências compartilhadas com os alunos para mostrar-lhes, por exemplo, que a completude das informações é uma qualidade necessária ao caráter de interlocução à distância da mensagem escrita". Precisarão encontrar a linha divisória entre alguém que respeita o que o aluno escreve, mas que também pretende - e precisa - contribuir para o aprimoramento da habilidade escrita.

Para Guedes (2009), o pedagógico só pode acontecer no âmbito do público, por isso defende o compartilhamento em sala com todos os colegas como forma de tratar o texto. Seu posicionamento é legítimo, bem embasado e parte de um acordo prévio com os discentes, no entanto optamos, nas atividades registradas nesta pesquisa, por dialogar com os autores sobre o aspecto do compartilhamento. Boa parte de seu percurso ocorre em turmas de Ensino Médio e em cursos de graduação, distinguindo-se bastante dos cenários com os quais trabalhamos, daí a necessidade de alguns contrapontos. Sua crítica se direciona à postura dos que transformam o ensino da escrita em exercício psicológico, como se ao aluno bastasse fazer “desabafos” no papel. Por outro lado, critica o excesso de formalismo, conhecidamente incentivado pela escola americana. Então, sob o verniz do “texto criativo”, o professor se exime da responsabilidade de ensinar, transformando-se em psicólogo ou juiz.

No que concerne a esse tipo de trabalho, Geraldi (2011, p. 128) afirma que as atividades de produção de texto são simulacros de discurso, uma espécie de desvirtuamento da linguagem. O aluno, no ambiente escolar, não seria um sujeito de sua própria palavra, mas um realizador de exercícios. Somente pode haver mudanças nessa dinâmica se, concebendo linguagem como interação, o professor passar a respeitar a palavra do educando, colocando-se como parceiro e não como o já costumeiro, e temível, avaliador.

No caso das produções dos grupos selecionados, após a primeira leitura de todos os textos, houve momentos de leitura e discussão de alguns aspectos com a turma, mas com enfoque na correção individualizada, acompanhada pelos alunos.

Privilegiou-se esse tipo de intervenção, pois era preciso que o aluno tivesse plena noção de que seu texto havia sido atentamente lido. Esses momentos abrem oportunidades de estabelecer diálogos, de ouvir outras considerações, enfim, de aprofundar as ideias expostas no papel, inclusive entre os que haviam escrito poucas linhas.

4.6.1 Professora que escreve

Para Bernardo (2010), todos os métodos de educação, dos mais antigos aos mais modernos, podem ser substituídos pelo exemplo. Decidimos que, além de leitor atento, o professor pode colocar-se no papel de escritor, tal qual seus alunos. Ao mostrar textos elaborados pela docente, incluindo rascunhos e produto final, pretendemos seguir por essa vereda, concordando que "ensina a escrever não quem exige duas redações por semana mas sim aquele que dá o exemplo mostra que escreve e escreve continuamente as suas ideias" (BERNARDO, 2010, p. 12).

Posicionar-nos como escritores reforça a ideia de que escrever não é dom, mas esforço e persistência. Ao expor nossos escritos, submetemo-nos à atitude responsiva dos leitores (ou ouvintes), com efeitos diversos sobre o que lemos, sejam críticas ou juízos de valor, e sobre o que eles produzirão. Além disso, cria oportunidades de o professor de língua materna desenvolver suas habilidades linguísticas através de diversos gêneros textuais.

Encontramos também em Bernardo (2010) o conceito de rasgo como atitude libertadora para a prática. Para ele, é natural que quem comece a escrever o faça espelhando-se nos escritos dos outros. Numa sequência evolutiva, arranjam-se novas formas de organizar o que fora escrito por outro, até que chegue a superar ideias alheias e crie as suas próprias, com palavras realmente autênticas. Esses passos denotam o rasgo, tão simbólico quanto literal, como via para se alcançar ao menos um texto que satisfaça a própria vontade de dizer. Quando algumas etapas da construção do texto da professora foram apresentadas aos alunos, estes compreenderam, na materialidade, como atitude que contribuirá para a construção de sua liberdade, pois a autonomia do dizer se consolida pelo exercício constante.

Qual terá sido a última vez que criamos uma crônica ou cordel, ou mesmo uma autobiografia? O autor de um texto autobiográfico não será igual ao que foi dez anos atrás e não será igual daqui a dez anos. Escrever sobre si e sobre o mundo renova perspectivas e recria o próprio mundo. Ocorre que, como conhecedores de preciosos literatos de nossa língua, e de outras, tendemos a nos recolher na nossa pouca destreza. Escondemo-nos de nós mesmos e dos outros: se não escrevemos, não nos criticam. Esquivamo-nos, inclusive dos nossos alunos, com a diferença de que, a seus olhos, devido à nossa formação, possuímos largos talentos de escritores. Fomentamos uma ilusão para não sermos "desmascarados".

4.7 Estímulo à escrita, desejo de escrever

O desafio principal que se impõe diariamente é como estimular esses alunos a escrever. Não nos referimos aqui a fazer com que os alunos simplesmente escrevam, mas como estimular a vontade de escrever, uma motivação que classificamos como genuína, que ultrapasse as imposições do ritual acadêmico. O que fazemos é tentar amenizar a artificialidade das situações produzidas na escola, buscando estratégias criadoras dessa vontade. Para Gustavo Bernardo (2010, p. 21), "o ato de escrever é primeiro, e antes de tudo, a questão do desejo". As etapas que antecedem à execução da escrita do texto são cruciais para o exercício da produção textual, por isso também a atitude do professor entra na complexa trama.

Relata Bernardo (2010) que, historicamente, diversas personalidades se arriscaram pela ousadia de escrever (ou expressar) seus pensamentos: Galileu Galilei, obrigado a renegar suas descobertas para não morrer, Graciliano Ramos, prisioneiro por anos, e Paulo Freire, exilado de seu país. Em épocas distintas, artistas e intelectuais de toda ordem são perseguidos e censurados, por isso a insistência na escrita é ato de coragem, pois sempre haverá os que nos querem calar. "Insistir em pensar, insistir em externar o pensamento, insistir em certas conclusões para imprimi-las a fogo sobre o mundo, implica o simultâneo ato de resistir àqueles que se alimentam da mudez alheia" (BERNARDO, 2010, p. 212).

Analogamente, o professor atua como censor, quando estabelece "o que" e "como" deve ser ou não ser escrito. A reincidência no comportamento pode

ocasionar algo ainda mais grave, a autocensura do aluno. Em vez de incentivar o verbo, cultivamos o silêncio. Por essas razões, buscamos estratégias que estimulassem os dizeres dos alunos ou ao menos afrouxassem, não sendo possível suprimir por completo, as amarras próprias do ambiente escolar. Desde o princípio desta Tese, pronunciamo-nos contra a educação pelo silêncio e, imbuídos de tal convicção, trilhamos os caminhos desta pesquisa que, esperamos, se traduzam em definitivo na educação pela palavra.

4.8 Autobiografia: um gênero que conecta

No Dicionário de Gêneros Textuais (COSTA, 2012, p. 45), “autobiografia” está assim definida:

narração (v.) sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental, ou seja, é uma prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando a vida individual, em particular, sobre a história de sua personalidade. Como as “propriedades discursivas” define um gênero discursivo, seja ele literário, seja ele não literário, a autobiografia se distingue do romance (v.) pelo fato de o autor pretender contar fatos e não ficções.

Essa é uma definição recuperada de Philippe Lejeune, no seu célebre ensaio “O pacto autobiográfico”, publicado em 1975, em que afirma ser a autobiografia uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade” (LEJEUNE, 2008, p.14).

O gênero permite que o outro, como leitor, conheça melhor algumas dimensões formadoras do indivíduo retratado, bem como se converte em uma jornada de autoconhecimento. Sua escrita demanda organização de memórias, geralmente obedecendo à cronologia, e seleção de episódios, feita por critérios pessoais e, por isso mesmo, reveladora.

Outra característica discursiva, levantada por Costa (2012), reside no fato de o autor coincidir com narrador e com personagem principal. Dessa maneira, o autor exercita as tramas da escrita narrativa, preocupando-se em se colocar como

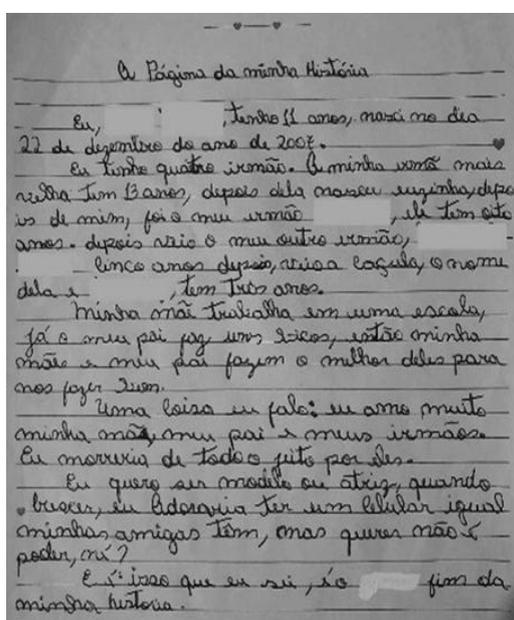
protagonista de acontecimentos que ele mesmo pinçará de seus arquivos mentais. É sobre esse material que nos debruçamos.

Tradicionalmente, o 6º ano de escolaridade representa um marco na vida estudantil. Além de uma nova dinâmica escolar, os discentes enfrentam as mudanças típicas da idade: corpo em desenvolvimento, interesses novos, abandono do universo infantil. Ao optarmos pela autobiografia, pensamos que o momento por que passam é de formação de sua identidade, de início de busca mais consciente sobre seu estar no mundo e, para isso, pesam elementos de história de vida, familiar e escolar, angústias, medos e perspectivas.

4.8.1 Produções textuais - autobiografias

Esta seção traz as imagens das autobiografias dos alunos e as respectivas transcrições. Optou-se por trazer suas produções após as explicações e reflexões acerca das escolhas e abordagens, para facilitar a apreensão dos sentidos dos textos. Na seção seguinte, fazem-se as análises, já embasadas nas produções aqui apresentadas.

Figura 3 - Autobiografia AF1



A página da minha história

Eu, ..., tenho 11 anos. Nasci no dia 22 de dezembro do ano de 2007.

Eu tenho quatro irmãos. A minha irmã mais velha tem 13 anos, depois dela nasceu euzinha, depois de mim, foi o meu irmão ----, ele tem oito anos, depois veio o meu outro irmão, ----, cinco anos, depois veio a caçula, o nome dela é ----, tem três anos.

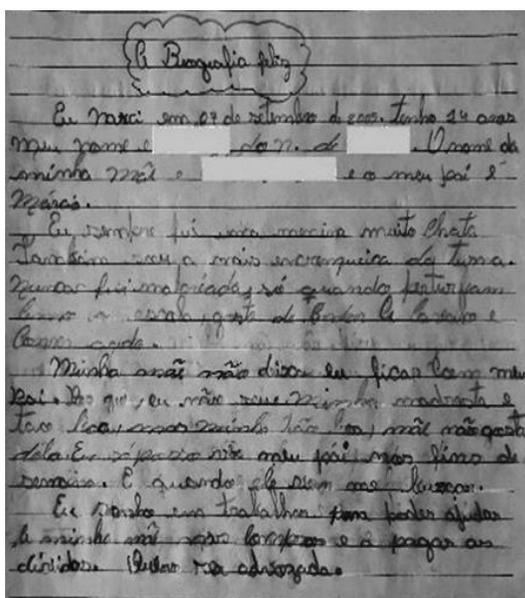
Minha mãe trabalha em uma escola, já o meu pai faz uns bicos, então minha mãe e meu pai fazem o melhor deles para nos fazer bem.

Uma coisa eu falo: eu amo muito minha mãe, meu pai e meus irmãos. Eu morreria de todo jeito por eles.

Eu quero ser modelo ou atriz, quando crescer. Eu adoraria ter um celular igual minhas amigas têm, mas querer não é poder, né?

É isso que eu sei. É o fim da minha história.

Figura 4 - Autobiografia AF2



A biografia feliz

Eu nasci em 07 de setembro de 2005. Tenho 14 anos. Meu nome é ----. O nome da minha mãe é ---- e o meu pai é ----.

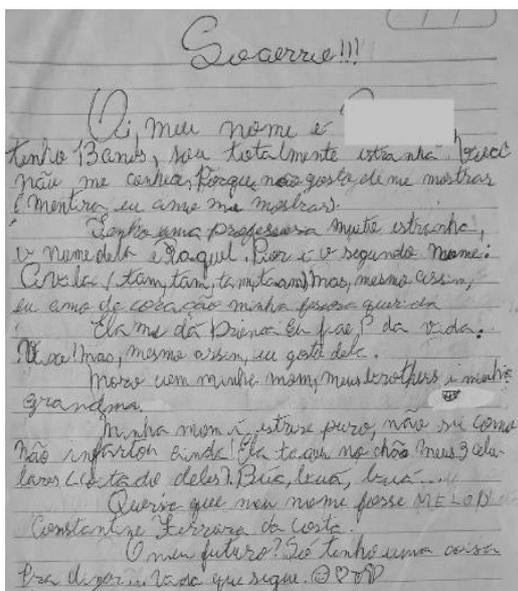
Eu sempre fui uma menina muito chata. Também sou a mais encrenqueira da turma. Nunca fui malcriada, só quando perturbam. Amo a escola, gosto de andar a cavalo e correr gado.

Minha mãe não deixa eu ficar com meu pai. Por quê, eu não sei. Minha madrasta é tão boa, mas minha mãe não gosta dela. Eu só posso ver meu pai nos fins de semana. E quando ele vem me buscar.

Eu sonho em trabalhar para poder ajudar a minha mãe nas compras e a pagar as dívidas. Quero ser advogada.

Fonte: A autora, 2019.

Figura 5 - Autobiografia AF3



Socorro

Oi, meu nome é ----, tenho 13 anos, sou totalmente estranha. Você não me conhece, por que não gosto de me mostrar (mentira, eu amo me mostrar).

Tenho uma professora muito estranha, o nome dela é Raquel. Pior é o segundo nome: Avila (tam, tam, tam, tam), mas, mesmo assim, eu amo de coração minha fessora querida.

Ela me dá bronca. Eu fico "p" da vida. Vixe! Mas, mesmo assim, eu gosto dela.

Moro com minha mãe, meus brothers e minha grandma.

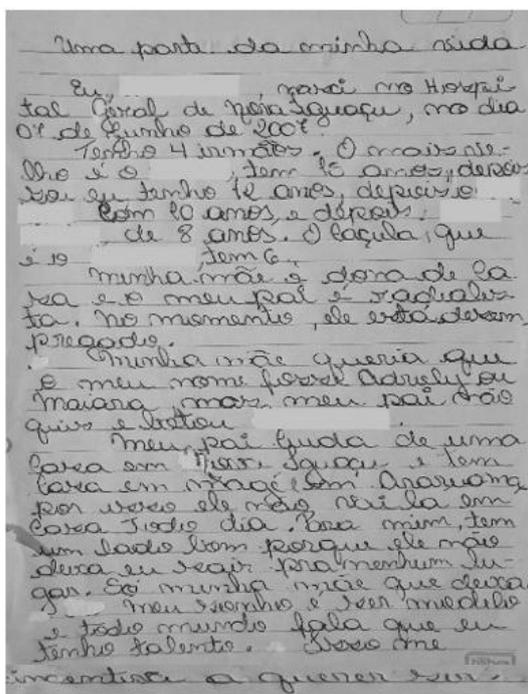
Minha mom é estresse puro, não sei como não infartou ainda! Ela tacou no chão meus 3 celulares (coitados deles). Buá, buá, buá...

Queria que meu nome fosse MELOD Constantine Ferreira da Costa.

O meu futuro? Só tenho uma coisa pra dizer... Vida que segue.

Fonte: A autora, 2019.

Figura 6 - Autobiografia AF4



Uma parte da minha vida

Eu, -----, nasci no Hospital Geral de Nova Iguaçu, no dia 07 de junho de 2007.

Tenho 4 irmãos. O mais velho é o -----, tem 15 anos, depois sou eu, tenho 12 anos, depois o -----, com 10 anos, e depois -----, de 8 anos. O caçula, que é o -----, tem 6.

Minha mãe é dona de casa e o meu pai é radialista. No momento, ele está desempregado.

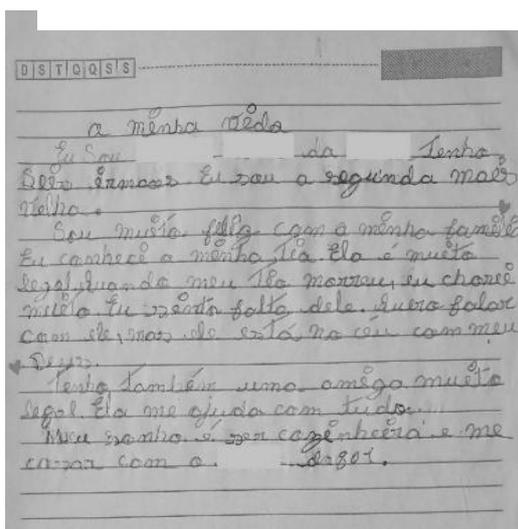
Minha mãe queria que o meu nome fosse Adriely ou Maiara, mas meu pai não quis e botou -----.

Meu pai cuida de uma casa em Nova Iguaçu e tem casa em Magé e em Araruama, por isso ele não vai lá em casa todo dia. Para mim, tem um lado bom, porque ele não deixa eu sair pra nenhum lugar. Só minha mãe que deixa.

Meu sonho é ser modelo e todo mundo fala que eu tenho talento. Isso me incentiva a querer ser.

Fonte: A autora, 2019.

Figura 7 - Autobiografia AF5



A minha vida

Eu sou ----- da ----- Tenho 14 anos. Tenho seis irmãos. Eu sou a segunda mais velha.

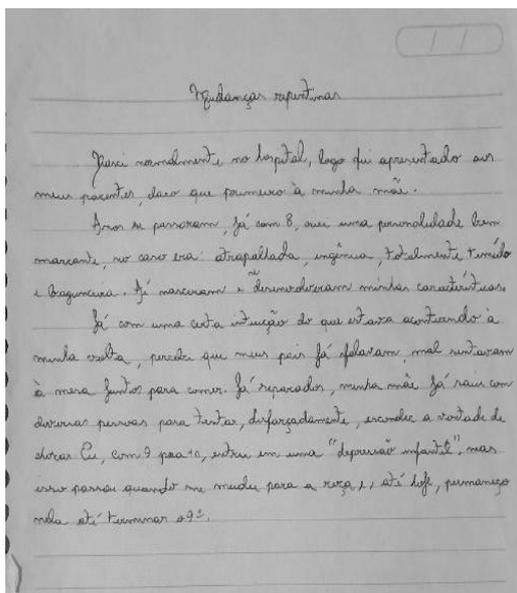
Sou muito feliz com a minha família. Eu conheci a minha tia. Ela é muito legal. Quando meu tio morreu, eu fiquei rindo, depois, eu chorei muito. Eu sinto falta dele. Quero falar com ele, mas ele está no céu com meu Deus.

Tenho também uma amiga muito legal. Ela me ajuda com tudo.

Meu sonho é ser cozinheira e me casar com o --- da 801.

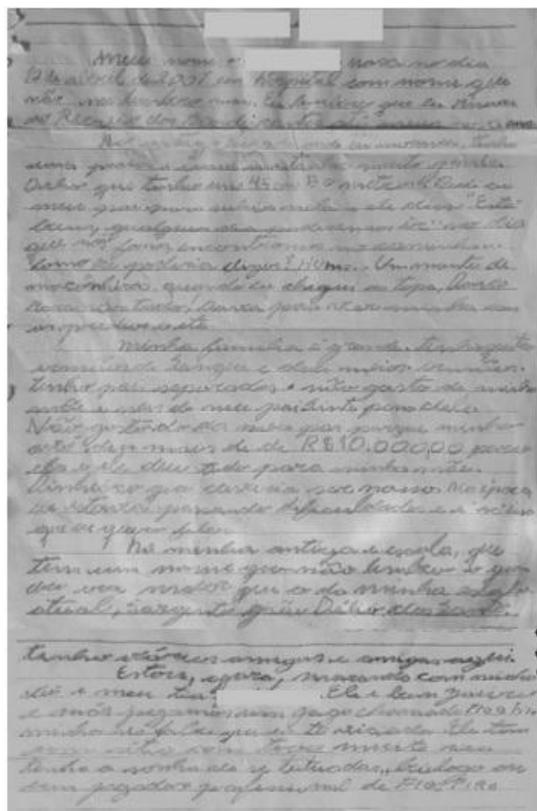
Fonte: A autora, 2019.

Figura 8 - Autobiografia AM6



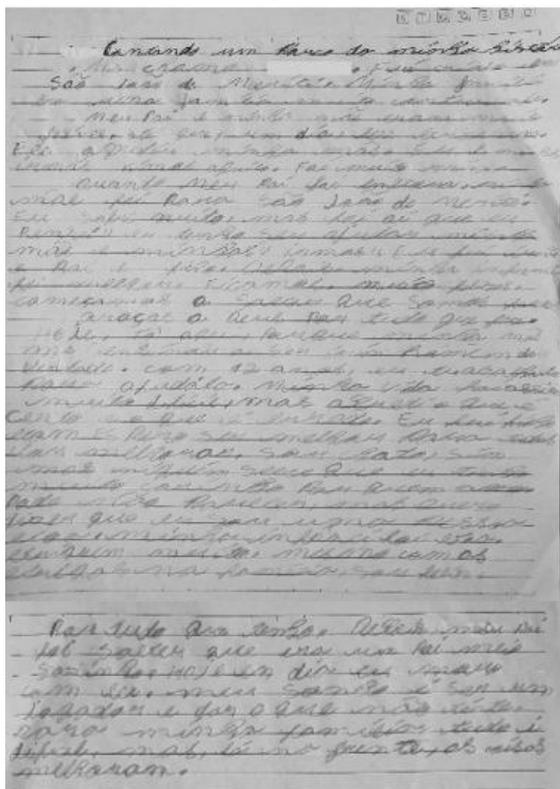
Fonte A autora, 2019.

Figura 9 - Autobiografia AM7



Fonte: A autora, 2019.

Figura 10 - Autobiografia AM8



Fonte: A autora, 2019.

Contando um pouco da minha história

Me chamo -----. Fui criado em São João de Meriti. Minha família era uma família muito conturbada.

Meu pai e minha mãe eram muito felizes, até que, um dia, eles brigaram. Ele agrediu minha mãe. Eu e minhas irmãs vimos aquilo. Foi muito ruim.

Quando meu pai foi embora, minha mãe foi para São João de Meriti. Eu sofri muito, mas foi aí que eu pensei "eu tenho que ajudar minha mãe e minhas irmãs". Eu fui irmão e pai e filho. Depois, minha infância foi melhor. Ficamos muito felizes. Começamos a saber que somos fortes.

Graças a Deus por tudo que me fez. Hoje, tô aqui, porque minha mãe me ensinou a ser um homem de verdade. Com 12 anos, eu trabalhava para ajudá-la. Minha vida foi assim, muito difícil, mas aprendi o que é certo e o que é errado.

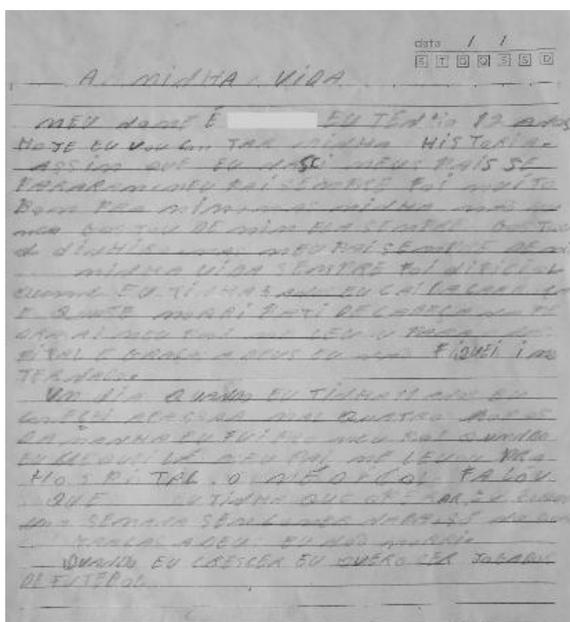
Eu fui um filho bom. Espero ser melhor para todos. Vou melhorar. Sou chato, sim, mas ninguém sabe que eu tenho muito carinho por quem amo. Pode não parecer, mas quero dizer que eu sou uma pessoa boa.

Minha infância foi boa. Brinquei muito. Mesmo com as brigas na família, sou feliz por tudo que tenho.

Depois, meu pai foi saber que era um pai meio sozinho. Hoje em dia eu moro com ele.

Meu sonho é ser um jogador e dar o que não tive para minha família. Tudo é difícil, mas, lá na frente, as coisas melhoram.

Figura 11 - Autobiografia AM9



Fonte: A autora, 2019.

A minha vida

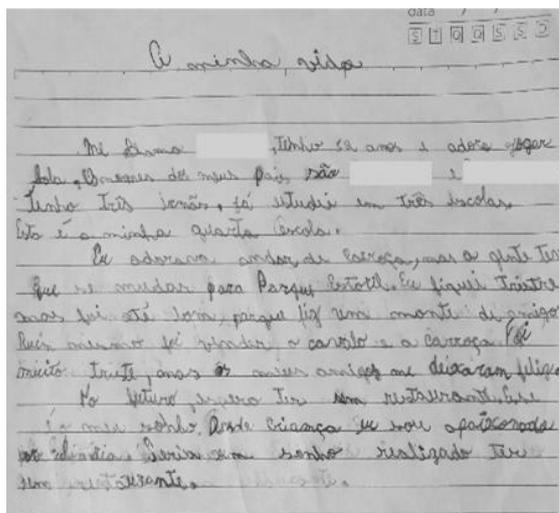
Meu nome é -----. Eu tenho 12 anos. Hoje eu vou contar minha história. Assim que eu nasci, meus pais se separaram. Meu pai sempre foi muito bom pra mim, mas minha mãe não. Nunca gostou de mim. Ela sempre gostou de dinheiro, mas meu pai sempre gostou de mim.

Minha vida sempre foi difícil. Quando eu tinha 5 anos, eu caí da carroça e quase morri. Bati de cabeça na pedra, aí meu pai me levou para o hospital e, graças a Deus, eu não fiquei internado.

Um dia, quando eu tinha 11 anos, eu comecei a passar mal quatro horas da manhã. Eu fui pro meu pai. Quando eu cheguei lá, meu pai me levou pro hospital. O médico falou que eu tinha que operar. Eu fiquei uma semana sem comer nada, só no soro. Graças a Deus eu não morri.

Quando eu crescer, eu quero ser jogador de futebol.

Figura 12 - Autobiografia AM10



A minha vida

Me chamo -----, tenho 12 anos e adoro jogar bola. Os nomes dos meus pais são .----- e .----- . Tenho três irmãos. Já estudei em três escolas. Está é a minha quarta escola.

Eu adorava andar de carroça, mas a gente teve que se mudar para Parque Estoril. Eu fiquei muito triste, mas foi até bom, porque fiz um monte de amigos. Ruim mesmo foi vender o cavalo e a carroça. Foi muito triste, mas os meus amigos me deixaram feliz.

No futuro, espero ter um restaurante. Esse é o meu sonho. Desde criança eu sou apaixonado por culinária. Seria um sonho realizado ter um restaurante.

Fonte: A autora, 2019.

4.8.2 Sequência de aulas no 6º ano de escolaridade

- Apresentação do gênero – registro no caderno e exposição oral
- Leitura do livro *O Menino maluquinho*, de Ziraldo (1 tempo)

A leitura da obra de Ziraldo contribuiu para a compreensão da escrita na primeira pessoa e serviu como parâmetro para as autobiografias, pois o protagonista narra suas próprias aventuras no ambiente familiar e na escola. Há episódios com temas como amizade, namoro, divórcio dos pais, desempenho escolar e até morte na família.

- Mostra de livros biográficos ou autobiográficos (1 tempo)

Figura 13 - Foto de livros



Fonte: A autora, 2019.

- Pesquisa na internet de nomes que interessassem à turma
- Leitura breve de algumas das biografias dos nomes sugeridos pelo grupo

Com o intuito de mostrar a importância do gênero, apresentei à turma exemplos de livros biográficos e autobiográficos que havia lido. Os alunos puderam, então, observar que a extensão dos textos pode variar de acordo com os objetivos e público-alvo.

A pesquisa na internet, a partir das sugestões ouvidas, comprovou que o gênero está mais presente no nosso dia a dia do que eles supunham. Os nomes sugeridos foram de jogadores de futebol, ídolos da música e atrizes. Todos eles possuíam suas biografias detalhadas em portais como a “Wikipédia” e foram observados, mais uma vez, os tipos de informações utilizadas. Um detalhe chamou a atenção: quando se revelou que determinada atriz havia nascido em Duque de Caxias, manifestaram incredulidade. Confirmado o dado que lhes havia fornecido, pudemos discutir a noção de “celebridade”, denominação que, habitualmente, parece elevar certas pessoas a categorias “superiores”.

- Primeira produção textual (2 tempos)

Esquema orientador do texto:

Título

1º parágrafo: dados pessoais gerais

2º parágrafo: episódios da infância

3º parágrafo: episódios recentes (pré-adolescência e adolescência)

4º parágrafo: futuro

Devido ao ano de escolaridade e conhecimento que já possuía sobre a turma, fez-se necessária a esquematização do texto. As explicações sobre os detalhes

desse passo a passo foram fundamentais para indicar um começo para seus textos, pois os alunos trazem dúvidas, especialmente nessa fase. São recorrentes os questionamentos sobre como começar e o que podem escrever nesse ou naquele parágrafo. As leituras prévias, ainda que direcionadas e comentadas pelo professor, não são suficientes para que, sozinhos, percebam as etapas do texto.

Concomitantemente, era preciso estimular a escrita emancipatória e não engessar suas produções. Esclareceu-se que aquela era uma sugestão de roteiro, mas que tinham liberdade de escolher as passagens marcantes de suas biografias, inclusive aumentando o número de parágrafos. Poderiam ser relatos cômicos, tristes, assustadores, seus sonhos, enfim, o que quisessem narrar.

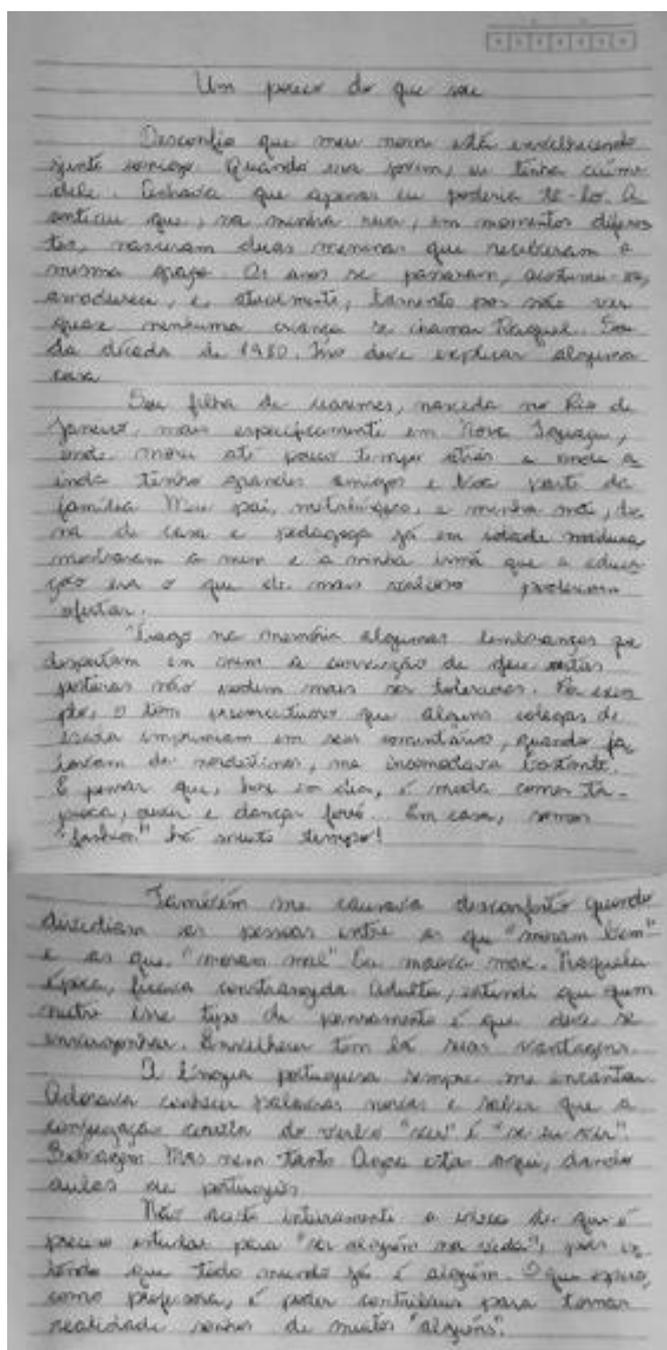
Nesta etapa, dentro das possibilidades de cada contexto, o professor pode anunciar que também escreverá seu texto. Ainda que não seja possível terminá-lo, devido à provável necessidade de continuar orientado a turma, é importante que os alunos percebam que o docente enfrentará as mesmas condições de produção.

- Revisão dos textos (8 tempos)

Adaptaram-se as etapas de revisão a partir dos módulos sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O primeiro momento foi apresentar para a turma a primeira versão do meu texto (Apêndices H e I). Apesar de haver iniciado minha produção no mesmo dia que a turma, não foi prontamente apresentado o resultado, pois era preciso acompanhar suas produções. Outro receio era influenciar excessivamente seus textos. Há certa tendência dos alunos desses anos de escolaridade em se espelhar nos modelos dos professores, o que poderia macular o estilo autoral pretendido.

De modo geral, a reação dos alunos foi de surpresa. Não esperavam que um professor também tivesse de lutar contra uma folha de papel em branco: reconstruir sentenças, rever a ordem, selecionar vocábulos, até chegar a um produto final que lhe fosse satisfatório. Utilizar tal estratégia facilitou a compreensão de que o processo de escrita não é espontâneo, demanda esforço e revisão.

Figura 14 - Autobiografia da professora



Fonte: A autora, 2019.

A leitura de textos, realizada pelo professor, recebe muito boa aceitação dos alunos do Ensino Fundamental. A escuta se torna atenta, o que facilita o entendimento. Quando se dispõe a ler um texto de sua autoria, produzido nas mesmas condições que as dos alunos, o educador aguça a curiosidade, pois, de

modo geral, eles se interessam pelo cunho pessoal agregado à atividade, especialmente em se tratando das peculiaridades do gênero selecionado.

Também foram consultados sobre a disposição de lerem seus próprios textos ou deixarem que a professora os lesse. Nesta turma, a aceitação mínima se deve às características do gênero e um receio da exposição. Entre os grupos de amigos, notou-se uma movimentação no sentido de compartilhamento dos textos, o que acentua a percepção de que havia o receio do julgamento, de qualquer ordem.

Aspectos relacionados à estrutura do texto, ortografia e pontuação foram discutidos com a turma, baseando-me nas primeiras produções, no entanto a etapa fundamental consistia em correção individualizada dos textos, com acompanhamento de cada autor. Principalmente pelo caráter pessoal do gênero, a todos foi garantido sigilo, ficando a critério de cada um mostrar o texto a quem quisesse.

Os procedimentos adotados se mostraram significativos em vários aspectos. Os alunos puderam aprofundar alguns episódios, desfazer eventuais ambiguidades, elucidar fragmentos menos coerentes e até contar algumas situações que não quiseram registrar no papel. Nos casos de relatos da perda de um ente querido, perguntava como estava a família e como tinha sido, sempre respeitando os limites estabelecidos pelo próprio aluno. Fossem passagens de peraltices infantis, questionava sobre a postura dos pais ou a sobre a reação dos alvos das brincadeiras, se houvesse. Cada registro feito pelos alunos exigia uma abordagem específica e cuidadosa.

Criou-se boa oportunidade de incentivar aqueles que não haviam conseguido desenvolver o texto. Alguns alunos demonstraram surpresa, outros se sentiram à vontade para conversar sobre diversos tópicos, também houve os que demonstraram timidez e resistência. Todas as trocas foram produtivas, pois a atenção no que os alunos queriam dizer ficou ressaltada. Tais procedimentos se refletiram nas modificações que faziam na primeira versão e proporcionaram momentos ímpares na relação aluno-professor.

4.8.3 Leitura das leituras – Parte I

Tomando como norte a noção de que textos escritos são resultado de uma leitura de mundo e de que a leitura que deles fazemos produz sentidos diversos, chamamos as seções dedicadas aos diversos aspectos suscitados no trabalho de “Leitura das leituras”.

À guisa de organização, os textos autobiográficos foram separados por cinco blocos, seguindo, dentro do possível, a proposta de roteiro, ficando assim divididos: títulos; dados pessoais destacados pelo autor; episódios da infância; passagens referentes à atualidade (pré-adolescência e adolescência); trechos relacionados a sonhos e perspectivas. Ressaltamos que, apesar da divisão proposta, nem todos os textos seguiram essa ordem e as informações podem também ser recuperadas pela similitude dos temas.

Nas autobiografias selecionadas, nota-se que os títulos remetem à principal característica do gênero: "A página da minha história" (AF1), "Uma parte da minha vida" (AF4), "A minha vida" (AF5, AM9 e AM10), "Contando um pouco da minha história" (AM8). Em um deles a autora reflete a percepção que tem de sua vida, utilizando o nome do gênero: "A biografia feliz" (AF2). Este título leva a crer que se trata de texto em terceira pessoa, no entanto se trata de uma autobiografia.

As escolhas podem ter tido influência dos textos exibidos em sala, incluindo o da professora, cujo título foi "Um pouco do que sou". A etimologia do vocábulo, fornecida durante a apresentação do gênero, que se confunde com a própria definição, e a ocorrência do termo "biografia" nos casos pesquisados na internet são outros fatores que podem ter contribuído para a definição dos títulos.

Dois deles se vinculam a passagens específicas de suas trajetórias: "Socorro" (AF3) e "Mudanças repentinas" (AM6). Apenas o autor do texto AM7 utilizou o próprio nome como título, algo bastante recorrente em livros que tratam de figuras conhecidas, no entanto, em sala de aula, a tendência não se confirmou.

Houve, durante a apresentação inicial e nas fases dos módulos, orientações sobre a importância do título, geralmente menosprezado pelos alunos. Quando atentaram para sua pertinência, compreendendo-o como parte integrante do gênero, empenharam-se na formulação e se mostraram satisfeitos quando encontraram o que julgaram mais adequado.

Assinalamos que a escrita do parágrafo inicial foi facilitada pelo preenchimento do questionário sociocultural. Quase todos citam a data de nascimento e fornecem informações do núcleo familiar que haviam sido sistematizadas anteriormente.

Apesar de se haver dedicado a livros autobiográficos franceses e à contraposição a romances autobiográficos, as considerações de Lejeune (2008) fornecem diretrizes coerentes para o que ora chamamos de autobiografias escolares. Um traço diferencial da autobiografia, fundamental para distingui-la dos romances autobiográficos, reside na utilização do nome verdadeiro. Há, então, a utilização de uma convenção social a serviço da literatura, esfera em que o crítico francês pretendia estabelecer a autobiografia.

Nas produções selecionadas, percebe-se a inclusão de sobrenomes, por 4 alunos. Um aluno não usou nenhum nome em seu texto (AM6) e os demais usaram apenas o prenome.

Usando o próprio nome, o narrador e autor autobiográfico atesta sua existência real e verificável, como num contrato com o leitor, que poderá, então, confiar na obra. Essa seria uma característica fundamental do chamado “pacto autobiográfico” (LEJEUNE, 2008, p. 23), um compromisso selado entre escritor e leitor.

É bastante comum entre indivíduos dessa faixa etária um certo desagrado em relação ao próprio nome e, em alguns casos, preferência por outros. Nos textos AF3 e AF4 encontramos exemplos.

Queria que meu nome fosse MELOD Constantine Ferreira da Costa. (AF3)

Minha mãe queria que o meu nome fosse Adriely ou Maiara, mas meu pai não quis e botou --- --. (AF4)

Boa parte dos estudantes concentra sua narrativa no período da infância, devido, principalmente, às idades. Também por esse motivo, as lembranças se vinculam majoritariamente à vida em família. Ainda que alguns exemplos não estejam centrados nesse período, optamos por trazê-los neste bloco como forma de comprovar a força da convivência familiar.

Um dos temas mais recorrentes são os dramas, envolvendo desavenças, mágoas e possíveis traumas. Os relatos permitem que o professor busque aproximação e tente entender o comportamento dos alunos:

Minha mãe não deixa eu ficar com meu pai. Por quê, eu não sei. Minha madrasta é tão boa, mas minha mãe não gosta dela. Eu só posso ver meu pai nos fins de semana. E quando ele vem me buscar. (AF2)

Minha *mom* é estresse puro, não sei como não infartou ainda! Ela tacou no chão meus 3 celulares (coitados deles). Buá, buá, buá... (AF3)

Já com uma certa intuição do que estava acontecendo à minha volta, percebi que meus pais já não se falavam, mal sentavam à mesa juntos para comer. Já separados, minha mãe já saiu com diversas pessoas para tentar, disfarçadamente, esconder a vontade de chorar. Eu, com 9 pra 10, entrei em uma "depressão infantil", mas isso passou quando me mudei para a roça... (AM6)

Tenho pais separados e não gosto da minha mãe e nem do meu pai. Sinto pena dele. (AM7)

Meu pai e minha mãe eram muito felizes, até que, um dia, eles brigaram. Ele agrediu minha mãe. Eu e minhas irmãs vimos aquilo. Foi muito ruim. Quando meu pai foi embora, minha mãe foi para São João de Meriti. Eu sofri muito... (AM8)

Assim que eu nasci, meus pais se separaram. Meu pai sempre foi muito bom pra mim, mas minha mãe não. Nunca gostou de mim. Ela sempre gostou de dinheiro, mas meu pai sempre gostou de mim. (AM9)

Quase metade das produções menciona as dificuldades financeiras enfrentadas pela família, sem que isso tenha sido diretamente pontuado ou discutido. Os problemas econômicos são motivo de preocupação não apenas para os pais e responsáveis. Queda claro que, desde muito jovens, estão atentos às movimentações da casa:

Minha mãe trabalha em uma escola, já o meu pai faz uns bicos, então minha mãe e meu pai fazem o melhor deles para nos fazer bem. (AF1)

Eu sonho em trabalhar para poder ajudar a minha mãe nas compras e a pagar as dívidas. (AF2)

Minha mãe é dona de casa e o meu pai é radialista. No momento, ele está desempregado. (AF4)

Não gosto do meu pai porque minha avó deu mais de R\$ 10.000,00 para ele e ele deu tudo para minha mãe. O dinheiro deveria ser nosso. Na época, eu estava passando dificuldades e é só isso que eu quero falar. (AM7)

Meu sonho é ser um jogador e dar o que não tive para minha família. Tudo é difícil, mas, lá na frente, as coisas melhoram. (AM8)

Outro tema recorrente nas autobiografias é a "morte", relacionando-se principalmente à perda de entes queridos, como no texto AF5:

Quando meu tio morreu, eu fiquei rindo, depois, eu chorei muito. Eu sinto falta dele. Quero falar com ele, mas ele está no céu com meu Deus. (AF5)

Incentivá-los a falar sobre suas trajetórias possibilitou que muitas informações viessem à tona. As características do gênero forneceram uma riqueza de dados que a rotina escolar acaba desprezando. A autobiografia se revelou estratégica no intuito de melhor conhecer cada aluno e de abrir caminhos para intervenções pedagógicas de diversas ordens, o que se comprova pelo teor dos textos.

O aluno do texto AM8, durante as aulas, demonstrava comportamento um tanto refratário com a professora e alguma hostilidade com os colegas, mas, no trabalho com a escrita, fez as seguintes declarações:

Vou melhorar. Sou chato, sim, mas ninguém sabe que eu tenho muito carinho por quem amo. Pode não parecer, mas quero dizer que eu sou uma pessoa boa. (AM8)

Suas sentenças expuseram sentimentos e impressões que talvez não conseguisse externar oralmente ou por não haver oportunidade de se colocar de tal forma. Seu texto forneceu a chance de compreender mais profundamente suas percepções sobre nós e também de, como professora, buscar aproximação.

Nas passagens relacionadas às fases mais recentes de suas vidas, há várias menções ao universo escolar. Grande parte das memórias que levarão para o futuro se associa a tais experiências, que ocupam boa parte de seu tempo. Entrando nos Anos Finais, estabelecem laços de amizade, conhecem grande número de professores, ocorrem inícios de paixões e conflitos próprios da idade:

Também sou a mais encrenqueira da turma. Nunca fui malcriada, só quando perturbam. Amo a escola... (AF2)

Tenho uma professora muito estranha, o nome dela é Raquel. Pior é o segundo nome: Avila (tam, tam, tam, tam), mas, mesmo assim, eu amo de coração minha fessora querida. Ela me dá bronca. Eu fico “p” da vida. Vixe! Mas, mesmo assim, eu gosto dela. (AF3)

Na minha antiga escola, que tem um nome que não me lembro, o quadro era maior que o da minha escola atual, Sargento João Délio dos Santos. Tenho vários amigos e amigas aqui. (AM7)

“Eu vou falar de quê, professora?” ou “Não tenho nada pra escrever nessa parte.” foram algumas colocações ouvidas durante a tentativa de produzir o bloco referente ao futuro. A dificuldade em expressar suas projeções foi bastante recorrente. Mesmo não sendo uma marca do gênero, como sinaliza Lejeune (2008)

ao definir como “narrativa retrospectiva”, a sugestão deste bloco teve a intenção de incentivar um pouco mais as narrativas biográficas, além de fornecer uma possibilidade de desfecho.

Algumas razões explicam o cenário. Pensar o que se quer para o futuro não é das tarefas mais fáceis, principalmente para pré-adolescentes e adolescentes que acabaram de iniciar nova etapa no ciclo acadêmico e com tantas experiências ainda a serem vividas. Ademais, registrar na forma escrita pareceu novidade para o grupo.

Quando houve sugestão de que uma parte do texto fosse voltada para seus sonhos e vontades, tencionava, como professora-pesquisadora, alcançar mais camadas de informações sobre cada aluno e também do grupo. Durante as orientações, esclareceu-se que poderiam ser desejos que eles tivessem a curto ou longo prazo, poderiam ser coisas que gostariam de realizar, construir, possuir ou ver. A finalidade das orientações era expandir suas percepções sobre o que poderiam escrever. Como não possuía caráter obrigatório, alguns textos não contam com o bloco. No exemplo AF3, a aluna cita o tópico, mas não descreve o que pretende fazer ou com o que sonha:

O meu futuro? Só tenho uma coisa pra dizer... Vida que segue. (AF3)

As demais produções relacionam o futuro com a vida profissional, inclusive o texto da professora, como se vê em “O que espero, como professora, é poder contribuir para tornar realidade sonhos de muitos “alguéns”.

Eu quero ser modelo ou atriz, quando crescer. (AF1)

Quero ser advogada. (AF2)

Meu sonho é ser modelo e todo mundo fala que eu tenho talento. (AF4)

Meu sonho é ser cozinheira... (AF5)

Sonho em ser tatuador, biólogo ou um jogador profissional de Free Fire. (AM7)

Meu sonho é ser um jogador... (AM8)

Quando eu crescer, eu quero ser jogador de futebol. (AM9)

No futuro, espero ter um restaurante. Esse é o meu sonho. Desde criança eu sou apaixonado por culinária. Seria um sonho realizado ter um restaurante. (AM10)

No texto AM6, o autor se limitou a fazer uma estimativa relacionada à sua vida estudantil, mas deixa implícito que há possibilidade de mudança quando iniciar o Ensino Médio, não oferecido por nossa unidade escolar:

Mudei para a roça e, até hoje, permaneço nela até terminar o 9º. (AM6)

Merecem destaque os conteúdos que fugiram um pouco da esfera profissional e explicitaram outras situações. No texto AF1, a aluna afirma que gostaria de ter um celular como as amigas e, no texto AF5, a autora expõe seus sonhos profissionais, mas também os afetivos, que incluem um aluno da escola.

Eu adoraria ter um celular igual minhas amigas têm, mas querer não é poder, né? (AF1)

Meu sonho é ser cozinheira e me casar com o ----- da 801. (AF5)

Percebe-se que há exemplos em que o autor-narrador-protagonista relata situações que giram em torno dele, enquanto outros dão enfoque a informações sobre pessoas próximas. Também há os que descrevem questões comportamentais e psicológicas e aqueles que preferem ater-se à descrição de situações vividas. Em todos os casos, a autobiografia desvela características do autor, pois todos os traços presentes são próprios. A escolha pelo que vai ou não formar parte do texto ajuda a definir a personalidade do autor e também demonstra a preocupação com possíveis leitores.

O que escolhemos revelar ou esconder diz muito do que somos ou do que queremos que os outros saibam e vejam. Lejeune (2008) defende que o fato de a identidade individual passar pela narrativa não significa que ela seja uma ficção, como defendem alguns de seus críticos. Entre estes, segundo reporta, há os que alegam ser impossível conceber, em épocas de intensos estudos da Psicologia, que alguém possa compreender quem de fato é, e os que veem a autobiografia como uma ficção ingênua ou hipócrita que sequer admite o recurso da criação, como o faz o romance. Como resposta, afirma (LEJEUNE, 2008, p. 104):

É claro que, ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade, e esse movimento vai provisoriamente estilizá-los ou simplificá-los. Mas não brinco de me inventar. Ao seguir as vias da narrativa, ao contrário, sou fiel a minha verdade: todos os homens que andam na rua são homens-narrativas, é por isso que conseguem parar

em pé. Se a identidade é um imaginário, a autobiografia que corresponde a esse imaginário está do lado da verdade.

Na autobiografia da professora, nota-se que não há referências a assuntos como vida conjugal, filhos ou mesmo a idade, colocada de maneira enigmática. O bloco atinente ao futuro menciona apenas aspectos da vida profissional. Apesar de não constarem algumas informações, fruto de escolhas de cada escritor, o texto prioriza impressões pessoais e relatos de experiências diretamente vividas pela autora. Guardadas as especificidades, pois cada texto é único, assemelha-se, nesse aspecto, à maior parte das biografias. Os textos AF1 e AF4 se diferenciam por privilegiarem a narração de episódios relacionados a outras pessoas, fornecendo abundantes dados sobre pais e irmãos. Por outro lado, alguns autores não apresentaram embaraços em registrar nuances de sua subjetividade, descrevendo traços de personalidade nem sempre tomados como positivos.

Eu sempre fui uma menina muito chata. Também sou a mais encenqueira da turma. Nunca fui malcriada, só quando perturbam. (AF2)

[...] sou totalmente estranha. Você não me conhece, porque não gosto de me mostrar (mentira, eu amo me mostrar). (AF3)

[...] criei uma personalidade bem marcante, no caso era: atrapalhada, ingênua, totalmente tímida e bagunceira. (AM6)

Sou chato, sim, mas ninguém sabe que eu tenho muito carinho por quem amo. Pode não parecer, mas quero dizer que eu sou uma pessoa boa. (AM8)

Além das características pessoais, outros fatores são condicionantes durante a escrita: a idade dos autores, o público-alvo, o ambiente em que estão inseridos. No grupo em questão, as amarras e censuras impostas pela vida adulta não existem ainda. Mostraram-se à vontade para escrever sobre diversos temas. É certo que, por estarem num local de tradicional formalidade, em alguma medida isso se reflete nas suas escolhas, no entanto a figura da professora como alguém confiável e as estratégias utilizadas, anteriormente e durante a produção dos textos, contribuem para diminuir o engessamento da dinâmica.

Tantos dramas e quereres registrados nas autobiografias nos levam a pensar que escrever é falar de uma dor, sendo o próprio ato de escrever também

doloroso. Gustavo Bernardo (2010) considera escrever como o testemunho de uma ausência. As palavras procuram supri-la, aliviando angústias e buscando certo consolo.

Segundo nossa experiência, escrever sobre si mesmo possui dois aspectos aparentemente antagônicos: ninguém melhor do que o próprio indivíduo para falar de si; conhecer-se é tarefa laboriosa e contínua. Na fase adulta, sabe-se da importância do autoconhecimento, no entanto quem poderá dizer que se conhece bem? Os jovens estão nesse processo, ainda que de maneira inconsciente e, quando postos em situação de desvelamento, compreendem a complexidade do tema.

Classificam-se como "marcantes" episódios que ecoam na memória do autor de uma autobiografia. A construção do texto, porém, ocorre em movimento mais labiríntico do que um simples resgate de memórias. As passagens selecionadas para compor a história de sua vida não são apenas uma questão de "conseguir lembrar-se de algo", mas o quanto aquilo significa para o escritor no momento de sua escrita. O significado de cada passagem assume os contornos do autor de hoje e não daquele indivíduo no momento da experiência. Esses percursos, que ocorrem em nível psíquico e emocional, encontram na língua o lugar de reavivamento. Como professores de português, o que podemos é tentar dar conta das dimensões que nos competem, incentivar o desejo por dizer algo e prover o máximo de ferramentas possíveis para a concretização da escrita. Não dominamos o que dizer. Seria uma pretensão de onipresença, que aniquilaria a noção de autoria.

4.9 Literatura de cordel: um gênero que encanta

Quando nos propomos a levar a literatura de cordel para a sala de aula, algumas dimensões na abordagem se voltam inescapáveis. Sua origem europeia, a concentração no nordeste do país, as variedades linguísticas e a expansão do gênero. Em meio a esses debates, cabe discutir o preconceito para com alguns falares e o papel histórico do cordel.

Ligado à tradição medieval, recupera Evaristo (2011), o cordel se origina do costume de um narrador anônimo contar histórias baseadas nas suas experiências

para a comunidade, transmitindo sempre uma lição. Geralmente os contadores anônimos eram os camponeses e os marinheiros. Estes porque acumulavam muitas viagens e novas vivências, aqueles porque conheciam profundamente as tradições locais. Na era moderna, surge a figura do operário, de comportamento mais individualista e com informação de dados locais. Depois, o desenvolvimento industrial modificou irremediavelmente as relações entre os homens, deixando mais escassas as comunicações. Sob a nova ordem social que fulgurava, os gêneros de tradição oral e de proximidade se modificam.

Segundo Barroso (2006), sua produção, no Brasil, ocorre no final do século XVIII, sob a forma cantada. Somente no fim do século XIX, com Leandro Gomes de Barros, ocorre a sistematização das impressões dos poemas em folhetos.

Na atualidade, o gênero absorveu os movimentos da contemporaneidade e passou a registrar não somente romances ou narrativas biográficas, mas todo tipo de tema corrente, inclusive dos noticiários. Novos cordelistas passaram a vincular seus escritos com outros textos e mídias. Há diversas adaptações de obras clássicas, nacionais ou estrangeiras, transformadas em cordéis. Seja como for, o trabalho com a literatura de cordel é uma forma de preservar e valorizar a memória nacional.

No esteio desse debate, acrescentamos o estudo de Proença (1976) que refuta a crítica de que inexistia ideologia do cordel. No cerne dos seus argumentos, a defesa de que existe uma ideologia resultante de suas origens e de suas características distintivas, quais sejam: a simplicidade da divulgação; o caráter genuinamente popular; a luta pela sobrevivência dos cordelistas; a flutuação temática; entre outras.

Por não se haver vinculado a expectativas acadêmicas ou editoriais é que assumiu desenho ideológico próprio, a partir do que Proença (1976) denomina “errância”. É nesse viés errante que o cordel se desenvolve, e a escola, ao levá-lo para as práticas de ensino, contribui para sua consolidação como literatura brasileira. Tornar conhecidos, pelos alunos, cordelistas como Arievaldo Viana Lima (Ceará), Cego Aderaldo (Ceará), Apolônio Alves dos Santos (Paraíba) e Elias de Carvalho (Pernambuco), dedicando-lhe a mesma reverência dirigida a tantos literatos brasileiros, é parte do movimento de valorização do gênero. Urgente também se pontue o aumento da participação de mulheres cordelistas, dentre as

quais citamos Isabel Nascimento (Sergipe), Dalinha Catunda (Ceará) e Jarid Arraes (Ceará).

O uso do gênero cordel é sempre enriquecedor e, por carregar uma dimensão poética, proporciona um tanto da liberdade que tanto se quer nas aulas. A poesia liberta o espírito e os escritores, às vezes enjaulados pelos muros escolares. A leitura expressiva feita pelo professor aguça a escuta dos alunos. Os gestos e as diferentes entonações constituem suporte eficiente para a compreensão do que foi lido, o que se aplica ao gênero, apesar de suas características próprias. Irandé Antunes (2012, p. 133) assevera:

Ninguém pode ler um poema, por exemplo, do mesmo modo que lê uma notícia, um aviso, um anúncio publicitário. Muito menos, ninguém pode ler em voz alta, do mesmo jeito, o poema e a notícia. O poema não se lê; o poema se recita, se declama; com a emoção escapando pela voz, e a admiração, de vez em quando, externada em uma exclamação: “Que coisa bonita!”.

Sobre a discussão se cordel é ou não poesia, Proença (1976, p. 23) é assertivo: “Para mim, é poesia popular”. E à postura de estudiosos da área de Letras que 1 grande poeta, Carlos Drummond de Andrade, por exemplo, há, é certo, uma grande distinção de grau, mas não de essência” (PROENÇA, 1976, p. 23). Foi em pensamentos como esse que nos firmamos quando trouxemos o cordel para a sala de aula.

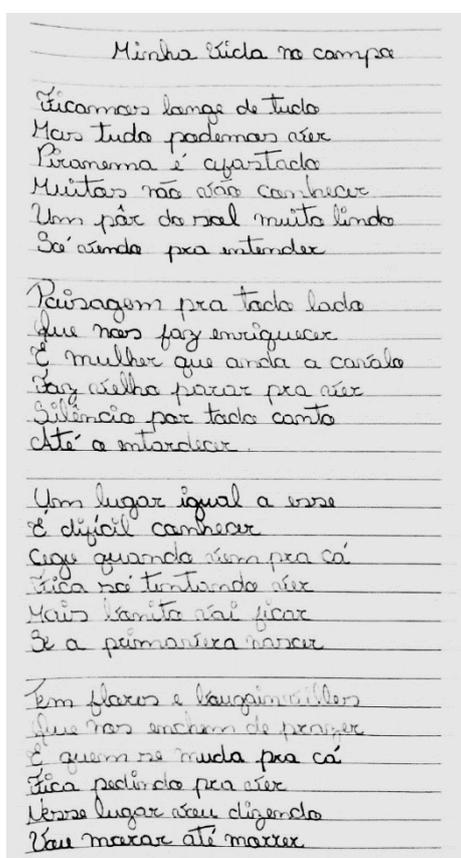
Portanto, por suas origens na literatura brasileira, o gênero suscita profícuas reflexões sobre variedades linguísticas. Por suas características, agrega à leitura dado nível de fruição, importante para qualquer leitor, e traz, no trabalho de produção de texto, desafios para alunos e professores.

4.9.1 Produções textuais – cordéis

Esta seção está reservada para a reprodução dos cordéis produzidos pelos alunos, com suas transcrições. Como feito anteriormente, no caso das

autobiografias, segue-se uma seção que tratará de ponderar os pontos abordados ao longo da Tese, a partir dos textos trazidos.

Figura 15 - Cordel CF1



Minha vida no campo

Ficamos longe de tudo
 Mas tudo podemos ver
 Piranema é afastado
 Muitos não vão conhecer
 Um pôr do sol muito lindo
 Só vendo pra entender

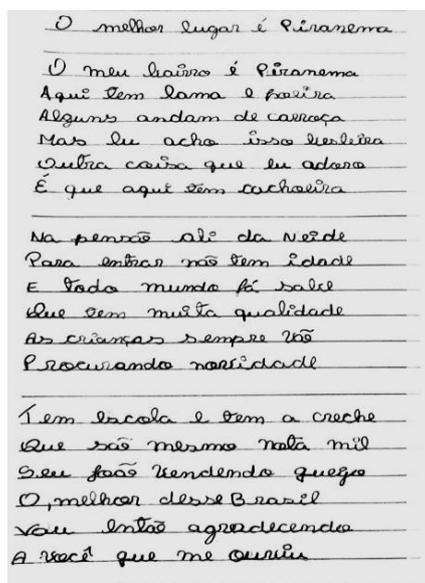
Paisagem pra todo lado
 Que nos faz enriquecer
 E mulher que anda a cavalo
 Faz velho parar pra ver
 Silêncio por todo canto
 Até o entardecer

Um lugar igual a esse
 É difícil conhecer
 Cego quando vem pra cá
 Fica só tentando ver
 Mais bonito vai ficar
 Se a primavera nascer

Tem flores e bougainvilles
 Que nos enchem de prazer
 E quem se muda pra cá
 Fica pedindo pra ver
 Nesse lugar vou dizendo
 Vou morar até morrer

Fonte: A autora, 2019.

Figura 16 - Cordel CF2



Fonte: A autora, 2019.

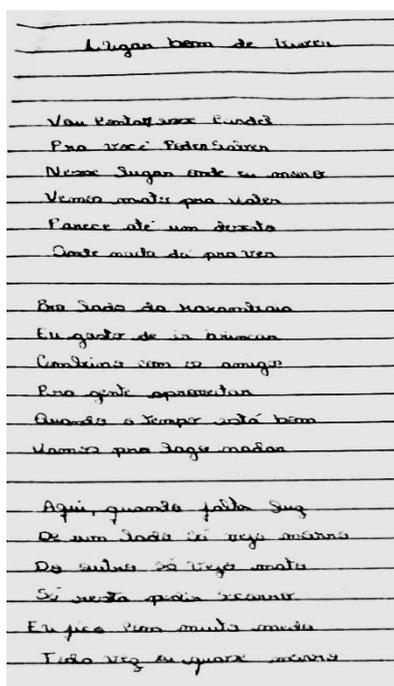
O melhor lugar é Piranema

O meu bairro é Piranema
 Aqui tem lama e poeira
 Alguns andam de carroça
 Mas eu acho isso besteira
 Outra coisa que eu adoro
 É que aqui tem cachoeira

Na pensão ali da Neide
 Para entrar não tem idade
 E todo mundo já sabe
 Que tem muita qualidade
 As crianças sempre vão
 Procurando novidade

Tem escola e tem a creche
 Que são mesmo nota mil
 Seu João vendendo queijo
 O melhor desse Brasil
 Vou então agradecendo
 A você que me ouviu

Figura 17 - Cordel CF3



Fonte: A autora, 2019.

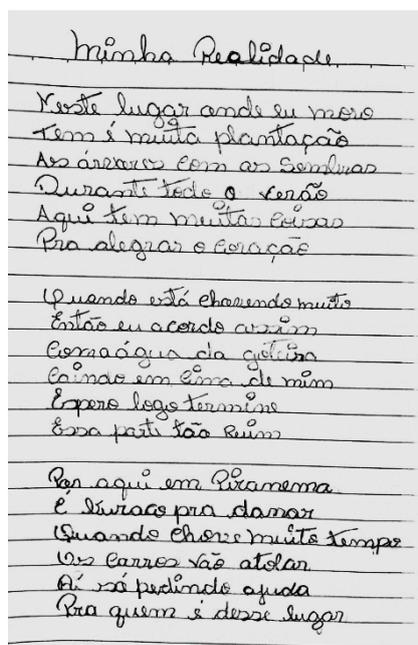
Lugar bom de viver

Vou contar esse cordel
 Pra você poder saber
 Nesse lugar onde eu moro
 Vemos mato pra valer
 Parece até um deserto
 Onde nada dá pra ver

Pro lado da Marambaia
 Eu gosto de ir brincar
 Combino com os amigos
 Pra gente aproveitar
 Quando o tempo está bom
 Vamos pro lago nadar

Aqui, quando falta luz
 De um lado só vejo morro
 Do outro só vejo mato
 Só resta pedir socorro
 Eu fico com muito medo
 Toda vez eu quase morro

Figura 18 - Cordel CF4



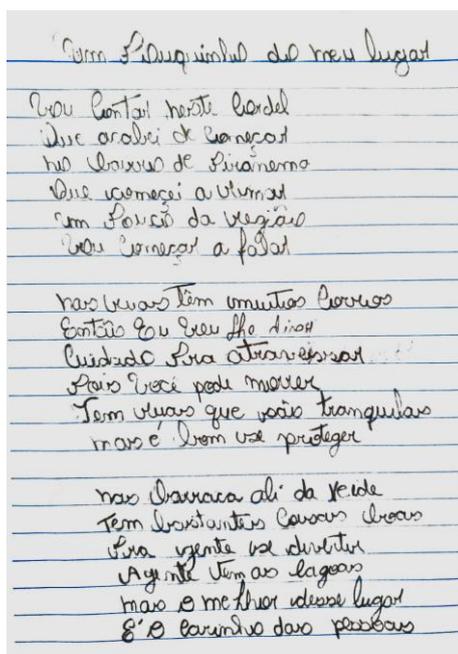
Fonte: A autora, 2019.

Minha realidade
 Neste lugar onde eu moro
 Tem é muita plantação
 As árvores com as sombras
 Durante todo o verão
 Aqui tem muitas coisas
 Pra alegrar o coração

Quando está chovendo muito
 Então eu acordo assim
 Com a água da goteira
 Caindo em cima de mim
 Espero logo termine
 Essa parte tão ruim

Por aqui em Piranema
 É buraco pra danar
 Quando chove muito tempo
 Os carros vão atolar
 Aí só pedindo ajuda
 Pra quem é desse lugar

Figura 19 - Cordel CF5



Fonte: A autora, 2019.

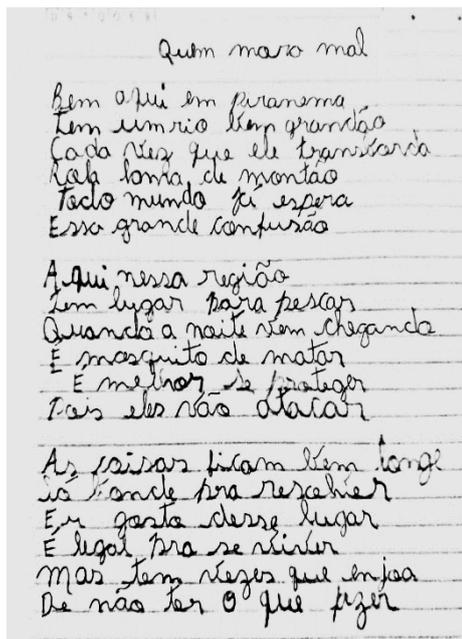
Um pouquinho do meu lugar

Vou contar neste cordel
 Que acabei de começar
 No bairro de Piranema
 Que comecei a rimar
 Um pouco da região
 Vou começar a falar

Nas ruas têm muitos carros
 Então eu vou lhe dizer
 Cuidado pra atravessar
 Pois você pode morrer
 Tem ruas que são tranquilas
 Mas é bom se proteger

Na barraca ali da Neide
 Tem bastantes coisas boas
 Pra gente se divertir
 A gente tem as lagoas
 Mas o melhor desse lugar
 É o carinho das pessoas

Figura 20 - Cordel CM6



Fonte: A autora, 2019.

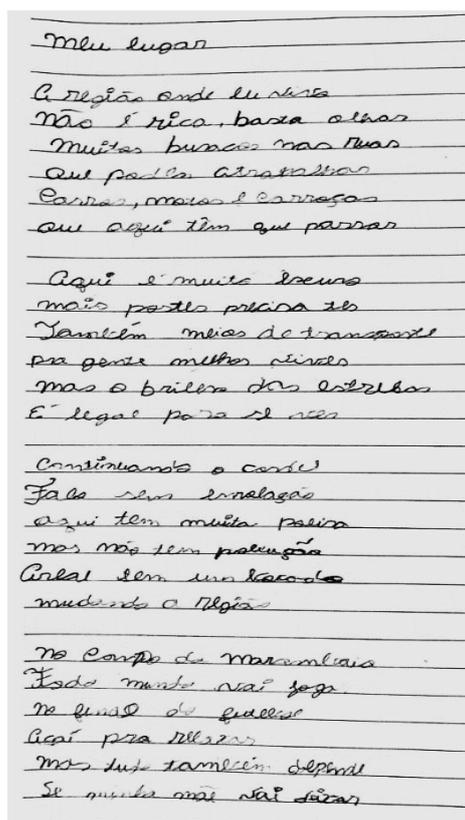
Quem mora mal

Bem aqui em Piranema
Tem um rio bem grandão
Cada vez que ele transborda
Rola lama de montão
Todo mundo já espera
Essa grande confusão

Aqui nessa região
Tem lugar para pescar
Quando a noite vem chegando
É mosquito de matar
É melhor se proteger
Pois eles vão atacar

As coisas ficam bem longe
Só bonde pra resolver
Eu gosto desse lugar
É legal pra se viver
Mas tem vezes que enjoa
De não ter o que fazer

Figura 21 - Cordel CM7



Fonte: A autora, 2019.

Meu lugar

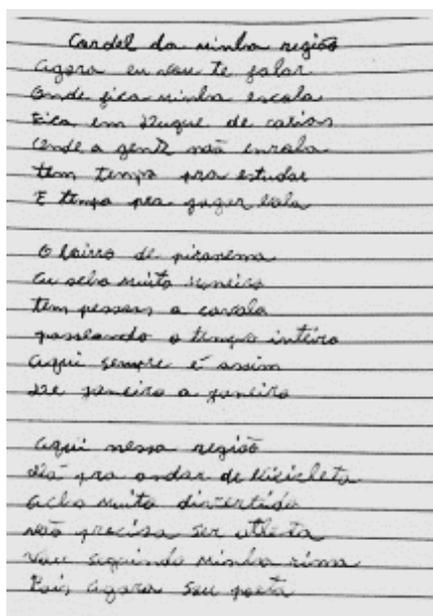
A região onde eu vivo
Não é rica, basta olhar
Muitos buracos nas ruas
Que podem atrapalhar
Carros, motos e carroças
Que aqui têm que passar

Aqui é muito escuro
Mais postes precisa ter
Também meios de transporte
Pra gente melhor viver
Mas o brilho das estrelas
É legal para se ver

Continuando o cordel
Falo sem enrolação
Aqui tem muita poeira
Mas não tem poluição
Areal tem um bocado
Mudando a região

No campo da Marambaia
Todo mundo vai jogar
No final do futebol
Açai pra relaxar
Mas tudo também depende
Se minha mãe vai deixar

Figura 22 - Cordel CM8 (continua)



Cordel da minha região

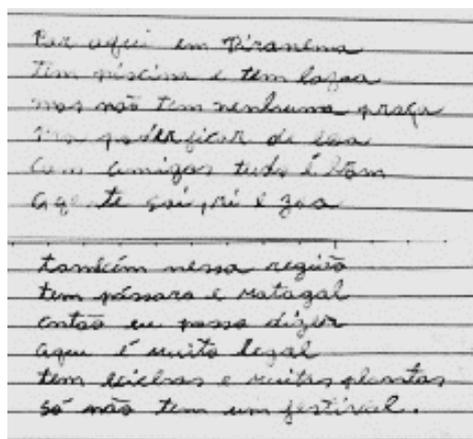
Agora eu vou te falar
 Onde fica minha escola
 Fica em Duque de Caxias
 Onde a gente não enrola
 Tem tempo pra estudar
 E tempo pra jogar bola

O bairro de Piranema
 Eu acho muito maneiro
 Tem pessoas a cavalo
 Passeando o tempo inteiro
 Aqui sempre é assim
 De janeiro a janeiro

Aqui nessa região
 Dá pra andar de bicicleta
 Acho muito divertido
 Não precisa ser atleta
 Vou seguindo minha rima
 Pois agora sou poeta

Fonte: A autora, 2019.

Figura 23 - Figura 24 - Cordel CM8 (continuação)

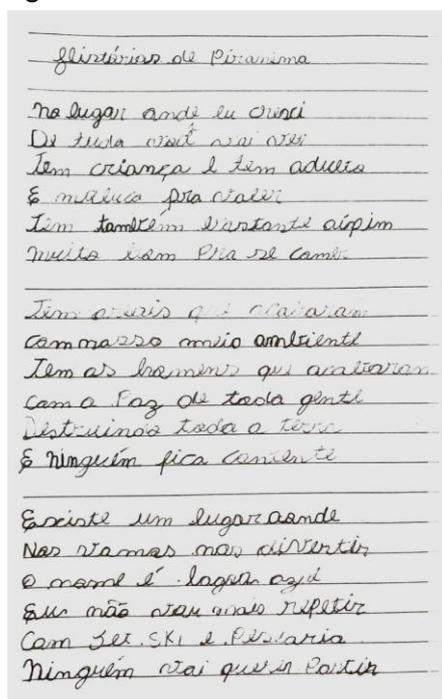


Por aqui em Piranema
 Tem piscina e tem lagoa
 Mas não tem nenhuma praça
 Pra poder ficar de boa
 Com amigos tudo é bom
 A gente sai, ri e zoa

Também nessa região
 Tem pássaro e matagal
 Então eu posso dizer
 Aqui é muito legal
 Tem bichos e muitas plantas
 Só não tem um festival

Fonte: A autora, 2019.

Figura 24 - Cordel CM9



Histórias de Piranema

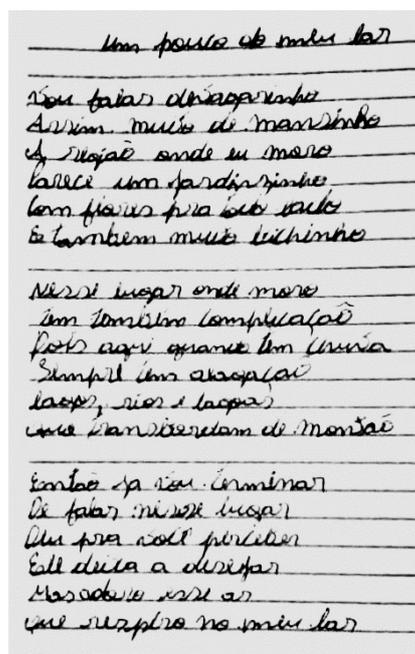
No lugar onde eu cresci
 De tudo você vai ver
 Tem criança e tem adulto
 É maluco pra valer
 Tem também bastante aipim
 Muito bom pra se comer

Tem áreas que acabaram
 Com nosso meio ambiente
 Tem os homens que acabaram
 Com a paz de toda gente
 Destruindo toda a terra
 E ninguém fica contente

Existe um lugar aonde
 Nós vamos nos divertir
 O nome é Lagoa Azul
 Eu não vou mais repetir
 Com jet ski e pescaria
 Ninguém vai querer partir

Fonte: A autora, 2019.

Figura 25 - Cordel CM10



Um pouco do meu lar

Vou falar devagarinho
 Assim muito de mansinho
 A região onde eu moro
 Parece um jardimzinho
 Com flores pra todo lado
 E também muito bichinho

Nesse lugar onde moro
 Tem também complicação
 Pois aqui quando tem chuva
 Sempre tem alagação
 Lagos, rios e lagoas
 Que transbordam de montão

Então já vou terminar
 De falar nesse lugar
 Deu pra você perceber
 Ele deixa a desejar
 Mas adoro esse ar
 Que respiro no meu lar

Fonte: A autora, 2019.

4.9.2 Sequência de aulas no 7º ano de escolaridade

- Apresentação do gênero – registro no caderno e exposição oral (1 tempo)
- Leitura de textos de Patativa do Assaré e Leandro Gomes de Barros (A seca do Ceará¹¹)

O poeta da roça (Patativa do Assaré¹²)

Sou fio das mata, cantô da mão grosa
Trabaio na roça, de inverno e de estio
A minha chupana é tapada de barro
Só fumo cigarro de paia de mio

Sou poeta das brenha, não faço o papé
De argum menestrê, ou errante cantô
Que veve vagando, com sua viola
Cantando, pachola, à percura de amô
Não tenho sabença, pois nunca estudei
Apenas eu seio o meu nome assiná
Meu pai, coitadinho! vivia sem cobre
E o fio do pobre não pode estudá

Meu verso rastero, singelo e sem graça
Não entra na praça, no rico salão
Meu verso só entra no campo da roça e dos eito
E às vezes, recordando feliz mocidade
Canto uma sodade que mora em meu peito

Trabalhar com cordel contribui para a discussão acerca de regionalismos e preconceito linguístico, ao mesmo tempo em que valoriza a literatura nacional. O alcance cada vez maior dos folhetos e de cordelistas consolida o cordel como gênero fundamental na nossa formação.

- Exibição de fotos de exposição e do site da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (<http://www.ablc.com.br/>)

¹¹ Disponível em: <http://www.ablc.com.br/a-seca-do-ceara/>. Acesso em: 29 jun. 2019

¹² Disponível em: <https://www.culturagenial.com/cordel-nordestino-poemas/>. Acesso em 29 jun. 2019.

Figura 26 - Foto do site da ABLC



Fonte: A autora, 2019.

- Distribuição de livretos de cordel para apreciação e leitura (1 tempo)

Figura 27 - Fotos de folhetos de cordel



Fonte: A autora, 2019.

- Construção oral e coletiva de cordéis, com incentivo e orientação da professora. Temas diversos sugeridos pela turma.

A proposta de trabalhar a oralidade teve o intuito de mostrar o caráter melódico do cordel, estimular o exercício da rima, mostrar a amplitude temática e comprovar que o processo criativo requer prática. Durante essa etapa, julgamos aconselhável que o professor se empenhe em elaborar algumas estrofes, inclusive usando os próprios alunos como tema.

Ao abordar a parte musical do cordel, os alunos mencionaram alguns repentistas que ganharam fama aparecendo em programas de televisão. Também citaram o exemplo dos versos rimados entoados por apresentadores de rodeios, muito frequentados por um grupo de alunos. Essas vivências e o incentivo do professor contribuem para provocar encantamento nos ouvintes. Ainda que, pela multiplicidade das personalidades, alguns não se tenham disposto a criar versos oralmente, a melodia e os jogos de palavras nitidamente agradaram a todos.

- Primeira produção textual (2 tempos)

Tema: A região em que estamos / vivemos

Esquema orientador do texto:

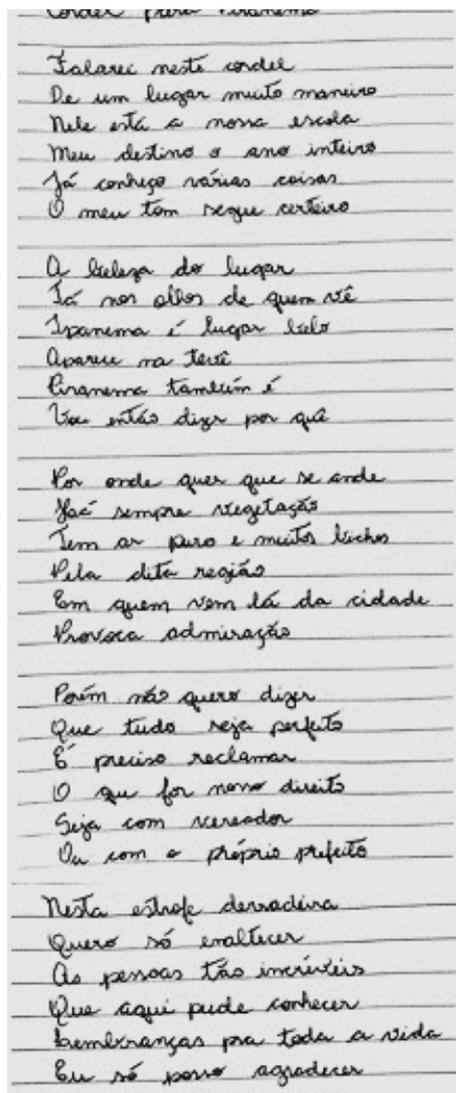
Título

Cordéis com, no mínimo, 3 estrofes compostas por 6 versos (sextilhas).

- Revisão dos textos (8 tempos)

Neste grupo, novamente houve exibição e leitura do cordel da professora, apresentando seu rascunho (Apêndice J) e produto final, do qual seguem imagem e transcrição:

Figura 28 - Cordel da professora



Cordel para Piranema

Falarei neste cordel
 De um lugar muito maneiro
 Nele está a nossa escola
 Meu destino o ano inteiro
 Já conheço várias coisas
 O meu tom segue certoiro

A beleza do lugar
 Tá nos olhos de quem vê
 Ipanema é lugar belo
 Aparece na tevê
 Piranema também é
 Vou então dizer por quê

Por onde quer que se ande
 Há sempre vegetação
 Tem ar puro e muitos bichos
 Pela dita região
 Em quem vem lá da cidade
 Provoca admiração

Porém não quero dizer
 Que tudo seja perfeito
 É preciso reclamar
 O que for nosso direito
 Seja com vereador
 Ou com o próprio prefeito

Nesta estrofe derradeira
 Quero só enaltecer
 As pessoas tão incríveis
 Que aqui pude conhecer
 Lembranças pra toda a vida
 Eu só posso agradecer

Fonte: A autora, 2019.

Outra etapa, adequada aos módulos de Dolz e Schneuwly (2004), que antecedeu o produto final, se constituiu da leitura dos cordéis dos colegas de classe. Devido à motivação, bastante visível, os alunos permitiram que seus textos fossem lidos em voz alta, o que serviu como incentivo àqueles que ainda caminhavam nos seus trabalhos. Escolheram entre ler ou permitir que a professora lesse suas produções. A maioria preferiu terceirizar a leitura, mas ratificamos o dado relevante: todos permitiram a exposição de seus trabalhos.

Ler os textos em voz alta na sala de aula viabiliza discussão sobre temas diversos, escolha das palavras, críticas ao texto e comparação com os escritos de cada um. Ajuda a desfazer a imagem de professor que lê apenas para encontrar erros. Perguntar aos alunos se alguém se dispõe a ler seu texto, antes de efetivar os processos de correção, patenteia a importância do dizer do aluno, antes da forma e das regras sintáticas.

No caso dos cordéis, por não conterem tantas informações de cunho pessoal, mas, ainda assim, com a anuência dos autores, abriu-se um debate, motivado pelas seguintes perguntas: “O que achou do texto?”; “De que forma esse colega vê a região?”; “Você enxerga da mesma forma?”; “Que problemas foram retratados nos cordéis?”; “Como poderiam ser solucionados?”.

Paulo Coimbra Guedes (2009) argumenta que só a partir da concretização dos textos escritos é que se pode discutir a prática da escrita. Esse foi o movimento seguido na atividade proposta. As reflexões partiram dos textos escritos pelos próprios alunos, o que as tornou mais palpáveis. Na sequência, ocorreu a correção individualizada, acompanhada por cada autor. Era mais um momento de conversar e captar, além de seus escritos, outras impressões que tinham sobre o lugar e de refletir sobre as características do cordel.

4.9.3 Leitura das leituras – Parte II

O ânimo do aluno em escrever, que tangencia o “desejo” (BERNARDO, 2010), se situa em dimensão intrínseca e pessoal. Por essa razão, dificilmente se pode registrá-la, no entanto está perceptível aos olhos atentos do professor, durante o processo de escrita, e indicada por algumas pistas das próprias produções. As cargas significativas de alguns fragmentos apontam a dedicação dos autores, bem como a extensão pode demonstrar gosto pelo processo de criação, impulsionado pela escolha do gênero.

Não se pode afirmar, obviamente, que textos mais curtos sejam fruto de falta do que chamamos de ânimo, pois, como dissemos, a matéria comporta um aspecto fugidio. Para um aluno com dificuldades de escrita, por exemplo, poucas linhas podem significar grande avanço. Ou ainda, textos longos podem exibir

inconsistência no tema e nos aspectos estruturais. Cada caso dependerá, sobretudo, de um cuidado individualizado, somente viabilizado no dia a dia da sala de aula.

Observando-se os títulos, antecipam-se as direções que os cordéis tomariam. Postulam Koch e Elias (2011b, p. 90) que o título é o primeiro desencadeador de perspectivas sobre o texto, servindo como fio condutor para as inferências de quem o lê. Ele permite que se levantem hipóteses que podem ou não ser confirmadas na sequência da leitura.

Em “Cordel para Piranema”, título do cordel da professora, insinua-se homenagem ao lugar por meio da preposição “para”. Ainda que toque superficialmente na questão dos problemas, o cordel confirma a impressão causada pelo título. Em “O melhor lugar é Piranema”, está explícita a intenção de marcar o lado positivo. No texto CF3, a autora aponta dificuldades da localidade, mas prefere salientar uma visão favorável através do título “Lugar bom de viver”. O exemplo CM6 é o único que anuncia no título os problemas da região, agregando carga depreciativa: “Quem mora mal”. Em “Histórias de Piranema” (CM9), busca-se certo distanciamento, como se o autor fosse contar episódios de terceiros ou descrever situações generalizadas, mas, nas três estrofes que se seguem, acaba incluindo-se. As demais produções usam títulos que marcam a proximidade dos autores com o local, principalmente por meio dos pronomes em primeira pessoa: “Minha vida no campo” (CF1), “Minha realidade” (CF4), “Um pouquinho do meu lugar” (CF5), “Meu lugar” (CM7), “Cordel da minha região” (CM8). Em CM10, o autor expande a concepção de lar e demonstra afetividade pela região ao dar o seguinte nome para seu cordel: “Um pouco do meu lar”.

Para ativar a reflexão sobre o lugar em que se encontra a escola e as leituras críticas possíveis, recuperamos fragmentos dos cordéis, separando-os em três grupos, segundo a abordagem: “problemas da região”, “valorização da região”, e “práticas da região”. Assim como nas autobiografias, não fizemos distinção entre autor e narrador/eu-lírico neste gênero, pois o tema sugerido comporta dimensão pessoal que, entendemos, se conecta com os objetivos da atividade. As categorias não foram pensadas para embasar as eventuais visões positivas ou negativas dos alunos, mas para facilitar o conhecimento das características locais.

Problemas da região

Observa-se que, no cordel da professora, não se discriminam os problemas da localidade, apenas há referência generalizada à existência deles: “Porém não quero dizer / Que tudo seja perfeito”. Nos textos dos alunos, sem embargo, encontram-se enumerados, partindo de suas experiências e conhecimento do tema.

- Distância de centros urbanizados:

Ficamos longe de tudo / Piranema é afastado (CF1)

As coisas ficam bem longe (CM6)

- Resultados das chuvas

Aqui tem lama e poeira (CF2)

Quando está chovendo muito / Então eu acordo assim / Com a água da goteira / Caindo em cima de mim / Quando chove muito tempo / Os carros vão atolar (CF4)

Bem aqui em Piranema / Tem um rio bem grandão / Cada vez que ele transborda / Rola lama de montão (CM6)

Pois aqui quando tem chuva / Sempre tem alagação (CM10)

- Condições das estradas

É buraco pra danar (CF4)

Muitos buracos nas ruas / Que podem atrapalhar (CM7)

- Falta de opções de lazer

Mas tem vezes que enjoa / De não ter o que fazer (CM6)

Mas não tem nenhuma praça / Pra poder ficar de boa (CM8)

- Destruição do meio ambiente

Tem areais que acabaram / Com nosso meio ambiente (CM9)

No texto CM9, por exemplo, o autor aborda a degradação do meio ambiente como decorrência da extração mineral, cenário que se comprova pelas fotos de satélites registradas em momentos distintos (Anexo A).

- Simplicidade do lugar

Parece até um deserto / Onde nada dá pra ver (CF3)

A região onde eu vivo / Não é rica, basta olhar (CM7)

- Falta de iluminação pública

Aqui, quando falta luz / De um lado só vejo morro / Do outro só vejo mato / Só resta pedir socorro
(CF3)

Aqui é muito escuro / Mais postes precisa ter (CM7)

- Falta de transporte público

Só bonde pra resolver (CM6)

Também (mais) meios de transporte (CM7)

Valorização da região

Nesta categoria, incluíram-se dados sobre a paisagem e sobre as pessoas.

- Paisagem

Um pôr do sol muito lindo / Só vendo pra entender / Tem flores e bougainvilles / Que nos enchem de
prazer (CF1)

As árvores com as sombras / Durante todo o verão (CF4)

Aqui tem muita poeira / Mas não tem poluição (CM7)

Também nessa região / Tem pássaro e matagal / Tem bichos e muitas plantas (CM8)

A região onde eu moro / Parece um jardimzinho (CM10)

- Pessoas

Na pensão ali da Neide / [...] tem muita qualidade/ Seu João vendendo queijo / O melhor desse Brasil (CF2)

Mas o melhor desse lugar / É o carinho das pessoas (CF5)

Práticas da região

Neste ponto, agruparam-se atividades realizadas na região, relacionadas a lazer e costumes.

- Lazer

Quando o tempo está bom / Vamos pro lago nadar (CF3)

Dá pra andar de bicicleta / Tem piscina e tem lagoa (CM8)

Existe um lugar aonde / Nós vamos nos divertir / O nome é Lagoa Azul / Com jet ski e pescaria (CM9)

- Costumes

E mulher que anda a cavalo (CF1)

Alguns andam de carroça (CF2)

As atividades relacionadas à vida rural são vistas, muitas vezes, de maneira negativa, o que fica claro em expressões do tipo "vai acabar puxando carroça", aliás, muito difundida no senso comum. Pensamentos como esse alimentam um preconceito reproduzido cotidianamente pelos próprios alunos em falas como "A gente mora mal", "Aqui é o fim do mundo", "Fulano se esconde". As colocações traduzem uma dominação social do estilo de vida citadino e uma depreciação dos espaços do campo. A idealização do espaço urbano acaba por desvaloriza aquilo que está fora de seu perímetro. Faz-se mister, portanto, construir processos educativos a partir do próprio campo, obviamente observando o diálogo com todos

os espaços possíveis, o que não significa negligenciar as reivindicações pertinentes dos cidadãos diante do poder público.

Também perdura no imaginário de muitos habitantes do campo a noção de que não dominam a língua portuguesa, completando o quadro negativo que influencia a forma de se posicionarem no mundo e embota o caminho para a autonomia.

A autodesvalia, segundo Freire (2019b), é uma característica dos oprimidos, que introjetaram a visão que deles têm os opressores. Dessa maneira, impossibilitam-se quaisquer ações transformadoras, já que se veem como quem nada sabe. Apenas o outro, dotado de saberes superiores, pode comandar as relações com o mundo, ficando, assim, os oprimidos presos a um ciclo de estagnação. Por essa razão, o trabalho de valorização dos sujeitos passa pela autoestima, incluindo sua autoimagem, o local em que vivem e os saberes extraescolares que carregam. Também por isso é preciso lembrar sempre a concepção de educador-educando, que ensina e aprende, pois, no momento em que nos olvidamos, e facilmente caímos na armadilha, colocamo-nos em condição diferenciada dos nossos alunos, contrariando a educação dialógica e reflexiva que pretendemos estabelecer.

Influenciado pelos estudos de Roberto Schwarz, especialmente pela obra *As ideias fora do lugar*, Guedes (2009) amadurece a noção de produção de literatura brasileira a partir de textos criados em ambientes acadêmicos, desde que capazes de gerar discussões entre os leitores da sala de aula sobre o conteúdo gerado. Livramo-nos do medo de escrever para sermos julgados através do exercício da escrita artesanal e reflexiva (GUEDES, 2009, p. 55):

Só escrevendo na língua em que somos capazes de escrever, como sempre fez a literatura brasileira, podemos ficar sabendo em que língua escrevemos e a que distância ela está tanto da fantasmagórica língua padrão quanto da língua em que escreve a literatura brasileira.

Com a intenção de representar o local em que vivem e/ou estudam e criar uma espécie de acervo histórico, os alunos produziram textos com os quais se identificavam, adquirindo mais carga significativa. Puderam perceber que existe material em seu meio, que há muito o que dizer sobre aquele lugar, encaminhando-

os para produção de literatura brasileira. Conclui Guedes (2009), após suas vastas experiências no trabalho voltado para o texto, que a intenção não é o ponto de partida, mas o assunto. Acerca do tópico, Koch e Elias (2011b, p. 91) enunciam:

[...] o produtor de um texto não tem como escrever sobre coisas que absolutamente desconhece; isto é, por não possuir conhecimentos necessários para tanto, falta-lhe o contexto em que possa situar o tema e, dessa forma, extrair informações necessárias.

Denunciadas nas produções textuais, as condições estruturais da localidade e o descaso do poder público acabam por aprofundar a responsabilidade da escola, já vista como um dos principais espaços de construção da cidadania. O professor, então, precisa oferecer uma gama de situações que os alunos estão privados de conhecer, por fatores conjunturais. Não como uma atitude de mártir, mas como urgência que o ofício nos impinge. Ou ainda, para retomar as ideias de Bakhtin (2011, p. 285):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Valorizar o meio em que estão inseridos não exclui a possibilidade de o professor levar àquele grupo os instrumentos necessários para sua mobilidade pessoal e social. Mais do que possibilidade, como vimos defendendo desde o início, cremos deva ser preocupação latente. Pelas produções, percebe-se equilíbrio entre os aspectos positivos e os negativos, prevalecendo o tom de crítica acerca dos problemas vivenciados.

Espera-se que o aluno possa reconhecer-se e estar apto a fazer suas próprias escolhas. Inclusive para que aqueles que optem por permanecer na região tenham condições de operar mudanças no espaço e nas relações sociais. Aos que decidam sair daquele ambiente, esperamos que o façam devidamente instrumentalizados para enfrentar outros desafios da vida acadêmica ou laboral.

A ideia de que alguns grupos estão destinados a essa ou àquela posição na sociedade é armadilha perversa da qual o professor precisa esquivar-se. A

manutenção das ordens sociais vigentes somente interessa a quem detém o poder e tais configurações não têm levado a humanidade aos melhores caminhos.

Pretendíamos por meio dos trabalhos com os cordéis promover a possibilidade de mudança e transformação daquilo que precisa ser modificado e, ao mesmo tempo, contribuir para o processo de transformação, que passa necessariamente pela reflexão crítica acerca da realidade. Reflexão crítica é práxis, consolidada no texto.

Incentivar a reflexão e os debates, produzindo-se conhecimento a partir dos gêneros não prescinde, porém, das qualidades discursivas dos textos. Guedes (2009) postula quatro aspectos a serem observados para transformar meras redações escolares em produção de texto. O primeiro, unidade temática, se relaciona com o foco no assunto, que se deve manter ao longo da produção textual, o que facilita o trabalho do leitor no estabelecimento de sentido entre as partes do texto. A objetividade, segundo aspecto, é alcançada pela oferta de todos os dados relevantes para que o texto seja compreendido. O terceiro aspecto reside na concretude, precisão de sentidos e valores impressos pelo autor nos recursos expressivos utilizados, ou seja, sem a vaguidão do lugar-comum e de expressões genéricas. Por último, o quarto aspecto, o questionamento, responsável por convidar o leitor a pensar soluções para o problema exposto no texto, na medida em que seu interesse for despertado. Consideramos haverem sido alcançadas as qualidades descritas nas experiências pedagógicas.

4.10 Leitura das leituras – Parte III

Fosse possível resgatar, em uma espécie de inventário, todos os enunciados já produzidos por cada pessoa, teríamos registro documental das transformações da sociedade e, conseqüentemente, da língua. A relação entre sujeitos, língua e história se dá de maneira simultânea; por isso, sem a realização dos enunciados de cada indivíduo, também não haveria história ou mesmo humanidade. As ponderações que tecemos nos levam a Bakhtin (2011, p. 265): "[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua". Somos, pois, o conjunto de textos

que produzimos e reproduzimos e, por meio deles, concretizamos nossa humanidade.

Pensando que somente o texto pode ser o ponto de partida de qualquer pesquisa, dispomo-nos a uma autorreflexão: é por meio do texto acadêmico, pensamentos da pesquisadora, que mergulhamos em outros textos, pensamentos dos alunos, alinhados a textos norteadores, pensamentos dos teóricos. Nesse ciclo, correspondente ao dialogismo discursivo, damos-nos conta de que, ao trazermos para a pesquisa os textos-pensamentos de outros, estamos modificando suas cargas de sentido e suas condições originais de criação. A captação dos significados jamais se dará em perfeita conformação com as intenções dos autores, pois eles mesmos inauguram novo texto sempre que recuperam o original.

Aquilo que lemos no texto do aluno é como ele lê o mundo, recriando um outro mundo na transposição para o papel, e sobre o qual podemos refletir. Não pesquisamos o aluno como indivíduo social, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade e os níveis de sua percepção desta realidade. Na explicação de Guedes (2009, p. 17), “[...] é o texto que lê o mundo, que lê a palavra escrita, que lê a palavra escrita a partir da leitura do mundo e que repõe no mundo os olhos armados pela escrita, e essa movimentação descreve o processo de produção do texto”. Em síntese, quando lemos um texto, lemos uma leitura.

No que concerne à figura do autor, Bakhtin (2011) declara ser possível identificá-la, em qualquer obra, apenas como princípio representador puro, não como imagem real, visível. Quando nos ocupamos de trazer os pensamentos-linguagem dos alunos, estamos cientes de que nossas considerações, atitudes responsivas, são possibilidades de compreensão do autor, que não se fazem presentes em sua plenitude, mas em uma de suas facetas, por meio do texto vivo. Conectam-se com a ideia, as seguintes considerações de Roland Barthes (2013, p. 23):

Na cena do texto não há ribalta: não existe por trás do texto ninguém ativo (o escritor) e diante dele ninguém passivo (o leitor); não há um sujeito e um objeto. O texto prescreve as atitudes gramaticais: é o olho indiferenciado de que fala um autor excessivo (Angelus Silesius): “O olho por onde eu vejo Deus é o mesmo olho por onde ele me vê”.

Nas autobiografias, mesmo sob a escrita em primeira pessoa, o que se acessa são potenciais imagens do autor, por mais que se busque fidedignidade em suas linhas. Em relação aos cordéis, passa algo semelhante. Não é possível construir uma imagem perfeita do autor, apenas capturar uma imagem daquele eu-lírico e um modo de perceber a região em que vive. Avançamos no debate asseverando que mudanças na imagem do autor ocasionadas pela transposição para o papel também dependerão dos gêneros textuais. Um mesmo autor que produza um cordel e uma crônica, com a mesma temática, criará imagens distintas de si mesmo. Diante da formatação de novo gênero, novas escolhas linguísticas e extralinguísticas serão acionadas, gerando representações diferentes.

Em suas produções, os alunos-autores do 6º ano realizaram uma leitura de si mesmos e das experiências vividas, efetuando seus próprios recortes, dispostos da maneira que conseguiram alcançar. Nos cordéis, a leitura da região envolveu leitura da paisagem, das pessoas, da escola, dos hábitos e, de maneira inexorável, leitura deles mesmos, pois imersos naquela realidade. Nos dois casos, recorreram ao seu acervo linguístico para traduzir sua leitura de mundo por meio das palavras que melhor correspondessem às suas intenções. E se há intenção, há endereçamento, o que envolve a figura do leitor. As palavras de Guedes (2009, p. 16) confirmam nossas ponderações: “[...] as palavras, o mundo e o entendimento de quem escreve e de quem lê compõem o texto, que se vai organizar para dar conta desse diálogo à medida que esse diálogo vai se dando, interminável...”.

O movimento descrito dialoga com os passos indicados por Freire (2019b), para um ensino pela liberdade, denominados codificação e descodificação. Primeiro, registra-se a realidade circundante num suporte concreto, que poderia ser uma imagem ou um texto escrito (codificação), para, na sequência, realizar a leitura crítica da realidade (descodificação). Transformar em texto a realidade cria o distanciamento necessário para tomá-la como objeto de estudo e pensá-la na posição de sujeitos ativos. O trabalho com gêneros pretende desenvolver a consciência dos escritores-leitores, atribuindo o conceito de práxis em suas produções textuais. A palavra escrita parte de uma leitura do mundo e volta a ele para interrogá-lo.

Sustentamos as noções de que todo indivíduo conhece uma enormidade de gêneros textuais, que não dependem de formação acadêmica, pois falamos por meio de gêneros discursivos. Podemos afirmar que os alunos do campo estão em

contato com gêneros que, nem sempre, seus professores conhecerão ou dominarão, pois se relacionam com as condições e situações a que estão expostos como usuários da língua.

A título de exemplificação, recuperamos algumas informações dos participantes. Mais da metade conhece gêneros discursivos próprios de seus ritos religiosos, seja por meio de palestras, fragmentos de livros ou cânticos. Ainda que não sejam frequentadores de templos religiosos, reconhecem tais gêneros o suficiente para se considerarem parte do grupo. Outros tantos, já iniciados no mundo do trabalho, realizam discursos pertinentes a seus ofícios, dominando técnicas linguísticas que lhes permitem trafegar por aqueles contextos. Há ainda os gêneros do ambiente virtual, especialmente através das redes sociais, utilizadas por mais de 80% dos alunos, apesar dos entraves no acesso à tecnologia. Koch e Elias (2011a) classificam essa capacidade dos indivíduos de desenvolver formas convenientes de interação, a partir de suas múltiplas práticas sociais, de “competência metagenérica”. Essa mesma competência viabiliza a produção de atos comunicativos e a compreensão sobre os gêneros textuais efetivamente produzidos.

À escola caberá, então, o papel de ampliar o conhecimento dos gêneros, antecipando, na medida do possível, situações comunicativas relevantes para os alunos, o que nos lança ao trabalho com textos literários. Para Maria Teresa Gonçalves Pereira (2004, p. 181), o professor de Língua Portuguesa precisa orientar a leitura de diversos gêneros orais e escritos

para revelar ao aluno o sentido da infinidade de recurso expressivos construídos historicamente na língua e o trabalho de (re) criação de novos para dar conta da configuração da realidade, compreendendo que estão à sua disposição para trabalhá-los à sua vontade, não ainda com o talento dos escritores consagrados, mas com o direito legítimo de fazê-lo como donos e usuários da língua.

Conseguir que alunos se vejam como donos da língua se constitui como um dos grandes desafios do professor de Língua Portuguesa. Para isso, precisará desfazer-se de alguns mitos incrustados em seus pensamentos e reproduzidos longamente, também por colegas de outras cátedras. A dificuldade em dizer o que gostariam de aprender e o predomínio da visão estruturalista da disciplina,

identificada nas respostas dos alunos ao questionário, denunciam que ainda há longo caminho a trilhar.

A literatura em sala de aula é defendida por todos os professores e por todos os currículos atuais, no entanto, sob a ótica da educação não bancária, que conta com os conhecimentos dos alunos e constrói o ensino em movimentos não verticalizados, levantamos a questão: será posicionamento arbitrário levar exemplares do cânone literário para as aulas? Ao escolher textos referenciais, o professor estará impondo sua forma de ver o mundo, ou ainda, a forma que lhe foi ensinada? Buscamos a resposta em Paulo Freire (2019b).

Se há algo que sua pedagogia defende é o encontro, a construção em conjunto. Uma das características da teoria da ação dialógica é a “síntese cultural”, que “não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra. O que ela firma é indiscutível subsídio que uma dá à outra.” (FREIRE, 2019, p. 249). Precisamos, então, pensar como vamos apresentar aquele objeto de estudo. A problematização será a chave da questão. Para isso, o professor não poderá assumir postura autoritária, estabelecendo regras e seu juízo de valor como verdade. Precisar, antes, avaliar-se e discernir qual será sua atitude diante daquela exposição. A síntese cultural, conforme o próprio nome anuncia, não pode ser sectária, mas pensada num contexto global e com todos os atores envolvidos.

Trazemos, para ponderar nossa experiência com as produções dos discentes, uma série de cinco objetivos estabelecidos por Guedes (2009) na elaboração de um programa de leitura e escrita, que nos guiaram durante os trabalhos. O primeiro postula que o aluno deve "organizar, por meio de textos, alguns aspectos de sua realidade interior e de sua realidade exterior mais próxima" (GUEDES, 2009, p. 75). Dessa maneira, produz conhecimento, pois parte de experiências relevantes para si e para seus pares. Na produção das autobiografias e dos cordéis, os conhecimentos que possuíam foram acionados. Ao se colocarem diante das propostas, realizaram um exercício de procura por informações, dispersas ou adormecidas, em seus arquivos mentais.

No segundo objetivo, "escrever tendo em vista um grupo de leitores concretos para que seus textos possam realmente constituir-se em proposta ou resposta num diálogo" (GUEDES, 2009, p. 75), incentiva-se a discussão dentro de sala sobre diversos aspectos do texto, gerando interlocução. Nos nossos trajetos, não aderimos

ao princípio de que todo texto deva ser compartilhado, ainda que sob acordo prévio. Optamos por considerar os contextos e os envolvidos. Nos dois grupos de trabalho desta pesquisa, a etapa apresentou facetas distintas.

No caso das autobiografias, os alunos escolheram com quem dividir suas produções, além do professor, figura preferencial e referencial. No caso dos cordéis, a partilha de textos foi facilitada pelo teor menos pessoal. Ainda assim, não adotamos o aviso prévio de texto público. Optamos por deixar ao encargo dos próprios alunos, em um movimento mais espontâneo, que acabou por envolver toda a turma. Sobre a prática, entendemos que os gêneros e os objetivos definem a melhor atitude, sem que isso signifique perda nas qualidades discursivas.

Acrescentamos, neste momento, a discussão sobre a figura do leitor. A existência de um interlocutor completamente passivo existe somente como abstração de estudo de linguagem. Todo enunciado é produzido para efetuar uma comunicação com outro falante da língua que, mesmo apenas ouvindo, aciona seu aparato responsivo enquanto recebe a mensagem. Tem-se, assim, o caráter dialógico do enunciado, donde presumimos que ninguém fala para não ser ouvido e ninguém escreve senão para ser lido. Ainda que um escritor hipotético produza algumas páginas que serão trancadas em uma gaveta ou incineradas em seguida, durante o processo de criação, plasmou um leitor proibido de acessar seus escritos. Desejar que um texto não seja lido cria, por negação, um leitor para ele. Isso se deve ao traço essencial do enunciado, o "endereçamento", isto é, a existência de um destinatário, ainda que invisível. Assim também, a escrita de um eu solitário também não existe, pois sua realização contempla enunciados anteriores. Na explicação de Bakhtin (2011, p. 272),

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau, porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus e alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Miramo-nos no relato de Guedes (2009) quando levanta a possibilidade de o professor participar como escritor e leitor do próprio texto. Em ambas as

experiências, adotou-se a estratégia, e os efeitos se mostraram positivos. Ainda que haja resistência nos momentos de correção, por receio das intervenções, alunos gostam de ter seus textos lidos. Toda pessoa quer ser ouvida. Quando nos atemos às questões técnicas ou mesmo quando elogiamos o fato de terem enfrentado uma produção de texto, que é um trabalho árduo, ainda nos escapa o principal, “o que” ele disse. A forma como se expressa e a forma como pretendemos que o faça são instâncias a serem observadas. Demonstramos ainda dificuldade em dar atenção ao que ele diz. Essa escuta merece nosso exercício diário, pois a preocupação com aspectos formais o aluno já carrega, conforme comprovamos pelos questionários e como é amplamente sabido por profissionais da área. As marcas deixadas pelas observações de caráter estrutural podem ser mais profundas que as qualitativas que direcionamos ao conteúdo. Precisamos valorizar seus escritos, para, depois, fazer o aluno compreender a relevância da correção, para não correremos o risco de sufocar sua criatividade, seu desejo de escrever.

Focalizar processos de correção de aspectos gramaticais tende a inibir o andamento das produções textuais, quadro que quisemos evitar. Por outro lado, a experiência nos mostrou não ser preciso aguardar a finalização do texto para proceder com certas intervenções de correção. O trabalho de conscientização da língua e a relevância dada aos conteúdos dos textos se revelaram como estratégias produtivas na solução dos problemas, o que nos leva ao próximo ponto.

De acordo com o quarto objetivo, o aluno deve reescrever os textos de acordo com critérios estabelecidos a partir das discussões das primeiras versões, estabelecendo pontes com o estudo dos gêneros e incorporando alguns aspectos gramaticais. A reescrita é etapa prevista nas Sequências Didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), como etapa sequencial aos "módulos".

Chegam os discentes, aos Anos Finais, com a ideia de que o trabalho com o texto se constitui por escrever um conjunto de frases e esperar um retorno do professor por meio de um conceito. Para desconstruir tal concepção, o trabalho de conscientização de escrita como reescrita merece dedicação.

A explicação do porquê daquela produção, enfocando a importância do gênero trabalhado, a tentativa de aproximação com a vivência dos alunos e o texto de autoria da professora foram passos decisivos para a atividade de revisão. Estimulados pela ideia de que professor e aluno apresentam semelhanças, sobretudo diante do empenho necessário para a execução da tarefa, eles percebem

o sinuoso processo de criação: "Ué, professora, você está apagando?!" ou "Professora, está tudo rabiscado!".

Somente há aprendizagem quando há espaço para reinvenção, criação. Sendo assim, os textos produzidos a partir de motivações suscitadas no aluno criam a porta de entrada para a assimilação do conhecimento da língua. Um texto produzido por outros autores poderá fixar-se em sua memória se lhe fizer sentido, no entanto mais facilmente se conectará com os aspectos linguísticos se seu próprio texto lhe for significativo, quando do ato da escrita. Só sabemos "de cor" aquilo que nos tocou de alguma maneira. A relevância de tudo o que dizemos e escrevemos definirá o tratamento que daremos a cada enunciado.

Identificaram-se nas produções distintos níveis de complexidade, o que reflete a multiplicidade de estágios de aprendizagem e de características pessoais, pois traduzem a forma como o aluno consegue palavrarear o mundo naquele momento de sua vida e sob determinado contexto de produção. Assim sendo, o trabalho com os textos aponta a possibilidade de aprimoramento dos aspectos linguísticos dentro de cada gênero, ao mesmo tempo em que a diversidade deles promove expansão da compreensão da língua e das potencialidades humanas. Segundo Bakhtin (2011, p. 266),

Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes camadas e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional. A própria questão da língua nacional na linguagem individual é, em seus fundamentos, o problema do enunciado (porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa na forma individual).

Por último, o quinto objetivo (GUEDES, 2009), assumir linguagem própria, interagindo subjetiva e criticamente com as expectativas institucionais, se conecta à nossa pesquisa nos pontos em que discute o papel da linguagem escrita na atualidade. O autor observa que escrever se tornou uma imposição na sociedade pós-industrial e que a idealização da escrita como fruto de uma atividade prazerosa precisa sofrer questionamentos. Discussões acerca do tema podem ser empreendidas de maneiras diversas, em rodas de conversa, questionários e durante o processo das produções. Voltamos novamente à questão da escrita consciente, que se desenvolve pela observação ativa da realidade. Questionamentos sobre o

papel da escola, das aulas de língua portuguesa e da aprendizagem da escrita fazem também parte das aulas de português porque nos interessa, sempre, provocar a reflexão. Sem ela, pasteurizamos o ensino.

A consciência de si mesmo e de si com o mundo deve tornar-se meta, pois vocação histórica de todo ser humano. Não para funcionar como freio ou raio paralisante diante das desigualdades, mas como possibilidade de ativação da criticidade. Dessa forma, as produções textuais durante as aulas se instam como materialização dos pensamentos dos alunos. Atividades que incentivem a consciência autoral se situam no escopo da construção da autonomia do aluno e consequente libertação. Paulo Freire (2019b, p. 108) justifica que

A existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

Além de termos de difundir conhecimentos, avaliar, levar em consideração os diferentes contextos de sala de aula e as individualidades, ainda recebemos uma espécie de missão de transformar as práticas pedagógicas em momentos de fruição. Essa ideia, se posta de maneira generalizada, causa enorme frustração, pois é fato que não conseguimos proporcionar sensação de alegria e regozijo durante todas as nossas aulas. Se compreendemos que a escola é um ambiente de aprendizado, e aprender sempre demanda esforço, a romantização do ensino nos parece muito prejudicial. Talvez o grande objetivo da escola seja encontrar o equilíbrio entre a dor e o prazer da aprendizagem.

Destacamos mais uma tarefa para os docentes: criar estímulos que provoquem a vontade de escrever. O professor de Língua Portuguesa precisa, então, ensinar as técnicas, buscar incentivos e as condições mais propícias, e balancear com a avaliação pragmática. O desafio reside em ensinar a escrever, buscando sentido no processo. O aluno deve querer escrever. Esse é um fator preponderante no processo: a motivação. É o que faz mover, é o que faz o aluno concentrar-se na atividade e tomar o lápis com o desejo de construir algo. Nesse sentido, entendemos haver conseguido criar situações pedagógicas estimuladoras

para os discentes. Trata-se, convém reforçar, de um trabalho artesanal, que se contrapõe à avalanche das obrigações cotidianas.

Defendemos que, quando ouve o que diz seu aluno, quando ensina novas palavras ou expande os sentidos daquelas que o aluno já conhece, quando dá atenção ao que escreve o aluno, quando mostra outras formas de dizer, o professor de Língua Portuguesa contribui para uma formação cidadã. Os movimentos de valorização do outro e a partilha de conhecimentos são atos de generosidade, que se coadunam com as postulações dos mais recentes documentos oficiais da educação.

Sublinhamos que técnicas de contextualização, textos estimuladores e comandos de atividades são aspectos constantemente (re) avaliados e passíveis de mudança. Em matéria tão complexa, as estratégias são múltiplas e, assim como as que expusemos, suscetíveis a críticas e falhas. Infelizmente e felizmente, pela riqueza do tema, não há caminho conclusivo na construção do texto, pois as condições serão sempre únicas.

5 SOMOS IGUAIS EM TUDO E NA SINA

No texto de João Cabral de Melo Neto (2007), o protagonista Severino pode ser comparado a tantos outros nas lutas diárias da vida, pois, como o próprio narra, somos “Iguais em tudo e na sina”. Assim também, nós professores nos assemelhamos nas perspectivas, alegrias e frustrações. O objetivo de contribuir para a plena formação dos alunos, instrumentalizando-os e incentivando sua participação ativa na sociedade, impulsiona nosso ofício.

Neste capítulo reforçamos o papel basilar da língua portuguesa no ensino de todas as áreas. Se temos nítida a noção de que a língua perpassa praticamente todos os campos do conhecimento e de que os gêneros textuais são manifestações do pensamento, docentes de todas as disciplinas trabalham, em princípio, com a mesma matéria-prima.

Como esta Tese se volta para a Educação Básica, detivemo-nos a essa etapa da formação escolar, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Sublinhamos, porém, que as considerações ora feitas poderão servir de consultas para as demais etapas, já que tratamos de língua e interdisciplinaridade. Assumimos a língua como sinônimo de realização comunicativa, o que, forçosamente, nos leva aos gêneros textuais, compreendidos como elemento de interseção no processo de ensino.

É aconselhável que o professor reavalie as atividades que deseja levar para seus discentes com certa regularidade, pois existem muitos fatores que precisam ser considerados: perfil dos alunos com quem trabalhará, localização da escola, mudanças históricas da sociedade, avanços tecnológicos, estudos e pesquisas de cada área ou orientações da legislação brasileira.

Ocorre que ainda persiste a ideia de que somente na disciplina de Língua Portuguesa devem ser exploradas habilidades de leitura, compreensão e escrita. Não raramente, veem-se colegas de outras disciplinas responsabilizando professores de língua materna por dificuldades apresentadas pelos alunos. Não trabalhamos todos com a mesma língua? Não há contato com textos nas outras aulas? Não é necessário localizar informações nos exercícios propostos? Não há interpretação de casos exemplares em Matemática, Ciências ou Geografia? Essas são reflexões a serem enfrentadas. Para isso, antecipamos a relevância de haver

docentes comprometidos e equipe diretiva que preze pelo diálogo e que ofereça condições para a realização das propostas de trabalho.

Para sublevar a importância de criar pontes entre Português e outras disciplinas, já que o conhecimento se constrói de maneira global, acrescenta-se um trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa, voltados para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 31):

A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas de conhecimento. A tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe, portanto, à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina.

Sobre o debate, seguem duas seções: uma em que se discute o conceito de interdisciplinaridade e a outra em que os gêneros textuais figuram como aliados primordiais na integração dos saberes.

5.1 Interdisciplinaridade

O conceito de interdisciplinaridade é bastante amplo e ainda suscita muitas discussões. Sua abrangência provoca dúvidas entre os educadores, pois não há um contorno bem delineado sobre o que se pode considerar interdisciplinar. Se um texto de Ciências é utilizado pelo professor de Português, pode-se dizer que houve interdisciplinaridade? Se a escola promove um projeto e convida todos os professores a abordarem o mesmo assunto, houve interdisciplinaridade? Seriam apenas ações pontuais? *A priori*, respondemos afirmativamente à última questão, no entanto não nos furtamos a refletir sobre o que estamos, de fato, realizando para implementar uma prática interdisciplinar, conforme preconizam os documentos oficiais e os debates de estudiosos do tema.

Logo no início do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 7), constata-se que um dos objetivos do Ensino Fundamental deve ser levar o aluno a

utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

A partir daí, depreende-se que o ensino de qualquer disciplina não se encerra nela mesma, mas abarca uma extensa gama de informações e conhecimentos de mundo. Não à toa, ao longo do texto, há objetivos gerais e temas comuns a todas as disciplinas. Tem-se um rompimento com a ideia de conhecimento fragmentado.

No mesmo documento (BRASIL, 1998, p. 40), a discussão sobre interdisciplinaridade somente aparece explicitamente quando trata dos temas transversais (Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo). Aponta-se a possibilidade de um trabalho integrado entre as disciplinas, reforçando que o papel da Língua Portuguesa não deve apresentar caráter meramente tecnicista:

Os temas transversais abrem a possibilidade de um trabalho integrado de várias áreas. Não é o caso de, como muitas vezes ocorre em projetos interdisciplinares, atribuir à Língua Portuguesa o valor meramente instrumental de ler, produzir, revisar e corrigir textos, enquanto outras áreas se ocupam do tratamento dos conteúdos. Adotar tal concepção é postular a neutralidade da linguagem, o que é incompatível com os princípios que norteiam estes parâmetros. Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história e o mundo das práticas de linguagem.

Em Ivani Fazenda (1995, p. 17), encontramos alicerce para pensar o tema da interdisciplinaridade. A autora parte do princípio de que “nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas”.

Mais do que buscar uma definição conclusiva, chamamos à reflexão sobre como as transformações do mundo se relacionam com as mudanças de concepção de ensino. Para Trindade (2008), a interdisciplinaridade resulta de uma nova forma de se compreender as ciências. Com o advento da modernidade, o conhecimento, durante muito tempo, advinha do alto grau de especialização dos saberes. Consequentemente, prestigiavam-se as descobertas mais restritivas e impessoais.

Muitos foram os ganhos, especialmente em nível tecnológico, alcançados pela compartimentação dos saberes, no entanto tal perspectiva não impediria que a humanidade acompanhasse uma sucessão de crises das ciências e do homem. Segundo Trindade (2008, p. 68),

Exploramos mundos distantes, do infinitamente grande ao infinitamente pequeno, mas pouco conhecemos sobre nós mesmos. Não há respostas para as questões fundamentais: seres vivos, não sabemos, o que é vida, desconhecemos nossa origem e nosso destino.

Os movimentos de desintegração ou de resgate do saber unitário acompanham os acontecimentos históricos de cada época. No século XVII (TRINDADE, 2008), as academias surgiram como necessidade de reagrupar o conhecimento. A publicação da “Encyclopedie”, de Diderot e D’Alembert, representou um passo no intento de aglutinar os saberes acumulados até então. Os avanços tecnológicos do século seguinte, no entanto, acabaram por gerar novas especializações. O início do XX consolidava a ciência como caminho para o verdadeiro conhecimento, que levaria o homem a encontrar respostas a todos os desmazelos. As duas Grandes Guerras, catástrofes ecológicas, crises energéticas e hídricas, além de outros conflitos, mostrariam que o conhecimento fragmentado não evita os problemas da humanidade. Ao contrário, cria-os ou agrava-os.

Diante de cenários críticos, nos anos de 1960, na Europa, passa-se a defender a interdisciplinaridade como método para combater o “saber alienado” (TRINDADE, 2008, p. 77), como um símbolo de retorno do humano ao mundo. Surge como tentativa de recuperar os efeitos nocivos da excessiva fragmentação do conhecimento. No Brasil, a ideia chega no final da década, ainda com inconsistência na definição. Apenas em meados de 1970, aparecerá o primeiro livro brasileiro sobre o tema, com autoria de Hilton Japiassu. Em 1979, *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*, de Ivani Fazenda, configurou outro marco nos estudos da área. A autora aprofunda em diversos trabalhos o debate acerca do novo paradigma de conhecimento.

Destacamos o traço diferencial dos estudos de Fazenda (2011): a interdisciplinaridade compreendida como “uma atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo o conhecimento é igualmente importante” (FAZENDA,

2011, p. 10). Partindo dessa concepção, somente se realiza a interdisciplinaridade na intersubjetividade, ou seja, no diálogo, o que corrobora a noção por nós defendida.

Sobre os conceitos de pluri, multi e transdisciplinaridade, apontamos as sínteses a que chega Fazenda (2011). Em multi e pluridisciplinaridade, ocorre uma interposição de conteúdos dentro de uma mesma disciplina. A transdisciplinaridade, resume, seria o nível máximo de integração das disciplinas, como uma idealização utópica, conforme defendem outros teóricos.

Ainda segundo Fazenda (1991, p. 17), um projeto interdisciplinar de ensino

consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas. Nesse sentido, precisa ser um projeto que não se oriente apenas para o produzir, mas que surja espontaneamente no suceder diário da vida, de um ato de vontade.

Conforme nos têm mostrado a prática e as teorias norteadoras, pensar interdisciplinarmente demanda, como passo fundamental, disposição para tal. A realização de projetos sob tal ótica exige comprometimento e entrega dos envolvidos. Independentemente de diretrizes, de quaisquer esferas institucionais, será pela atitude de cada educador que a integração dos saberes se efetivará.

Seguramente houve iniciativas interdisciplinares de professores e unidades escolares antes da cunhagem do termo. Por outro lado, mesmo com leis educacionais atentas ao tema e inúmeros estudos divulgados, não se pode ainda afirmar que o pensamento interdisciplinar seja amplamente executado. Reiteramos que o fator determinante para a realização do ensino integrado será o comprometimento dos participantes. Nas palavras de Fazenda (1991, p. 17), “a responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar”.

5.2 Interdisciplinaridade e gêneros textuais

Espera-se que o aluno do 6º ano de escolaridade demonstre determinado domínio nas habilidades de leitura e de escrita, não apenas no sentido mais

tradicional de decodificação das palavras, mas com capacidade de fazer inferências, localizar informações e estabelecer comparações. Segundo preconiza a BNCC (BRASIL, 2017), o estudante recém-saído do 5º ano já terá entrado em contato com diversos gêneros textuais. Para ilustrar, citamos alguns deles: bilhetes, cartas, receitas, manuais, anúncios, tabelas simples e cordel. Ao fim desse período, deduz-se que seja capaz de, entre outras habilidades, ler fluentemente, inferir relações implícitas, planejar a produção dos textos, organizando-os por unidades de sentido e utilizando as normas gráficas.

Sabemos, porém, não ser esse o quadro geral que se nos apresenta no ensino brasileiro, sobretudo na esfera pública. Não nos debruçaremos sobre os questões de alfabetização, esmiuçando as possíveis causas, apesar de compreendermos que boa parte das carências de formação encontra gênese nas desigualdades sociais, assunto mais amplamente discutido nos capítulos iniciais. Focaremos no papel da escola na formação dos alunos a partir da entrada nas etapas finais do Ensino Fundamental, envolvendo docentes de todas as disciplinas.

Relembramos a persistência da ideia de que a responsabilidade de desenvolvimento da leitura e da escrita se fixa na disciplina de Língua Portuguesa. Para que seja desconstruída tal crença, entendemos como primordial uma mudança de postura de outras áreas, ou seja, da vontade de cada um. Ou ainda, para recuperar o termo de Ivani Fazenda, da atitude.

Em qualquer conjuntura, a escola é o lugar, por excelência, onde o aluno aprende a ler e a escrever. Educadores buscam criar condições adequadas para o aprimoramento das habilidades, pois basilares para a formação acadêmica, laboral e cidadã. Quanto mais adversos os contextos, mais desafios se impõem. Com a afirmação não queremos culpabilizar docentes por eventuais resultados insatisfatórios. Ao contrário, pretendemos ponderar aspectos que as avaliações podem esconder e, assim, repensar as responsabilidades diante de cenários negativos.

Atualmente, os resultados de avaliações externas assumiram grande relevância nos debates sobre a educação. Dois dos mais conhecidos exames nacionais, a Prova Brasil¹³ e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliam o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, com foco em

¹³ Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

leitura, e Matemática, com foco na resolução de problemas. Em nível internacional, há o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁴, que avalia alunos na faixa de 15 anos em três domínios: leitura, matemática e ciências. Mais recentemente, também foram incorporados a este exame domínios classificados como inovadores: Letramento Financeiro e Competência Global.

Observa-se que, além dos conhecimentos matemáticos, as habilidades linguísticas estão presentes em todos os sistemas de avaliação. Devido ao protagonismo de conhecimentos da língua nos processos avaliativos, estimula-se a percepção equivocada de que professores de português são os únicos responsáveis pelo desenvolvimento das competências exigidas. Os resultados divulgados, geralmente focados no desempenho dos participantes, não contemplam os fatores sociais e econômicos dos grupos avaliados. Ainda que obedecem a critérios rígidos de elaboração, as avaliações se mostram ainda insuficientes para compreender situações locais.

Para efeito de ilustração: a partir dos dados desta pesquisa, comprovou-se a existência de cenários muito adversos enfrentados pelos discentes. Inseridos em ambiente com pouca estrutura, em uma localidade com pouco acesso à cultura e a lazer, demandam da Escola Sargento João Délio dos Santos uma mudança de atitude.

Diante de estudos e leis educacionais que defendem a formação plena do aluno, delegar exclusivamente aos professores de língua materna a tarefa de letrar se afasta em definitivo dos novos preceitos. Urge que todos os profissionais compreendam que o letramento e os gêneros textuais perpassam todos os campos do conhecimento. No futuro, as reflexões podem voltar-se para as grades curriculares referentes às licenciaturas. Antes disso, aconselham-se, dentro dos espaços escolares, parcerias entre docentes e discussões dos trabalhos em reuniões e grupos de estudo.

Todo ano letivo dos grupos de Anos Finais poderia ser iniciado com a leitura deste primeiro parágrafo, redigido por Paulo Coimbra Guedes e Jani Mari de Souza, na introdução de *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas* (GUEDES e SOUZA, 2011, p. 19):

¹⁴ Informações disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>

A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de história é do professor de história e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de ciências é do professor de ciências e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de matemática é do professor de matemática e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de geografia é do professor de geografia e não do professor de português. A tarefa de ensinar a ler e a escrever um texto de educação física é do professor de educação física e não do professor de português. A tarefa do professor de português é ensinar a ler a literatura brasileira.

A rede municipal de Duque de Caxias reserva, aos alunos dos Anos Finais, 8 disciplinas obrigatórias, assim distribuídas por tempos de aula: 4 tempos para Língua Portuguesa, 4 tempos para Matemática, 3 para Ciências, 3 para História, 3 para Geografia, 2 para Língua Estrangeira, 2 para Artes, e 2 para Educação Física. Ou seja, cada turma tem, semanalmente, 4 tempos de 50 minutos de Português e 19 tempos de outras disciplinas. Seria desigual, apenas por esse motivo, incumbir a um único professor a tarefa de promover a leitura e a escrita. Poder-se-ia contra-argumentar que, em todas as aulas, há, inevitavelmente, o uso de textos, mas se sabe que o simples contato com textos não é o bastante para preparar o aluno. A chave está no planejamento do professor, a partir de objetivos previamente traçados.

Sobre a questão do ensino de leitura, os professores Paulo Coimbra Guedes e Jane Maria de Souza (2011, p. 21) declaram:

Nós, professores de todas as áreas, [...] devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim.

Em relação à escrita, Guedes e Souza (2011, p. 21) sugerem:

Cada professor em sua sala de aula vai vincular - através da produção escrita - conteúdos específicos das áreas com a vida de seus alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre os aspectos de suas vidas, propondo que esses textos sejam lidos para os colegas e discutidos em sala de aula.

Passíveis de modificações e adaptações, o que nos indicam os autores é a necessidade de organizar aulas voltadas para leitura e escrita. No que concerne às produções textuais, a conexão entre os conteúdos e vivências dos alunos configura fator de estímulo para os grupos.

Na BNCC (BRASIL, 2017), encontram-se elementos que se tangenciam nas competências de cada disciplina: respeito pela diversidade cultural, reflexão crítica diante de novos saberes, autonomia para a resolução de problemas e planejamento de estratégias. Ainda que guardem as particularidades dos conteúdos pedagógicos, os pontos a serem desenvolvidos se ligam à capacidade de o aluno colocar-se no mundo de maneira consciente e crítica, o que se dará pelas condições de concretizar seus pensamentos, por meio dos inúmeros gêneros. Por meio, enfim, da palavra.

Apesar de se apresentar ainda como um desafio para a práxis escolar, tal paradigma de ensino figura em debates atuais como uma proposta irreversível do processo educativo. O professor da língua materna parece estar em constante movimento de reavaliação de suas práticas pedagógicas. Isso se deve ao dinamismo possível da disciplina, às constantes transformações do meio e às crescentes demandas do magistério, incluindo, como pano de fundo, a interdisciplinaridade. Por ser a Língua Portuguesa disciplina com amplas possibilidades de exploração dos conteúdos e de grande diversidade nas habilidades desenvolvidas, entende-se que não se pode abandonar a integração/interação entre as disciplinas escolares.

Ancoramo-nos em Marcuschi (2008, p. 151), ao considerar que o

[...] estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas de modo particular na linguagem, veremos os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcação se tornam fluidos.

Para nos voltarmos para o contexto em que esta pesquisa ocorreu, tomamos alguns exemplos possíveis de integração entre Língua Portuguesa e as demais disciplinas. Apenas indicamos alguns caminhos possíveis na busca por uma efetiva

interdisciplinaridade, que trabalhe no sentido de incorporar saberes, de incentivar a tomada de consciência e de buscar ações para a comunidade e para o mundo.

A disciplina de Ciências, como todas as outras, tem também como objetivo fazer o aluno ler o mundo. Existe uma linguagem própria da ciência, mas que é também indissociável das nossas experiências. Daí a importância de se encontrar este elo e dar sentido àqueles termos científicos e muitas vezes pouco usuais. Dulac e Lopes, (2017, p. 45) focalizam esse ponto:

Representar e ler este mundo tem uma amplitude maior que entender os conceitos cristalizados pela linguagem científica como um recorte da realidade que deve ter um compromisso com o todo, estabelecendo relações significativas com as demais formas de ler este mundo.

São inúmeras as possibilidades de criação conjunta de atividades envolvendo gêneros textuais. Para o estudo, por exemplo, dos impactos ambientais, da diversidade dos ecossistemas ou do efeito estufa, alguns dos conteúdos previstos para o 7º ano (BRASIL, 2017, p. 346), pode-se pensar em entrevistas com moradores, folhetos informativos, cartazes, produção de vídeos, entre outras estratégias que precisarão de diversos conhecimentos linguísticos e científicos. Ações como essas criam uma rede entre os moradores e propicia à escola oportunidade ensejo para pensar a resolução dos problemas, comparando hábitos das regiões rurais e das urbanas.

A preservação do meio ambiente passou a ser tema bastante difundido nas escolas, porém, nem sempre, tocando na dimensão concreta daqueles sujeitos. Se, então, em vez de trabalharmos somente com imagens distantes deles, avançarmos nesse conteúdo, utilizando imagens da própria região, consideramos que, assim, estaremos desfazendo possíveis abstrações, que dificultam a aprendizagem.

Por se tratar de região onde faltam saneamento básico e assistência médica, faz-se essencial uma preocupação em alinhar o conhecimento produzido na escola com as necessidades locais. Entendemos que o aluno, como elemento fundamental na divulgação de informações, poderá transformar-se em agente modificador de realidades.

Com conteúdos de História, abre-se outro profícuo diálogo. Para Seffner (2011, p.123), “os conhecimentos históricos podem servir de apoio na leitura de

qualquer outra modalidade de texto, em qualquer outra área, na medida em que todo texto é datado historicamente, vinculado a determinada visão de mundo ou conjuntura”. Realmente, quando trabalhamos textos aos alunos, comumente precisamos relacionar alguns fragmentos com fatos históricos, para que não percam as dimensões de sentido nele contidas. Isso se passa em relação a romances, mas também em textos mais curtos, como crônicas e contos, em que o escritor se vale de sua bagagem cultural para criar. As leituras direcionadas pelo professor contribuem para enriquecer os arquivos informacionais dos alunos.

Além dessa contribuição, a disciplina de História encerra um caráter interdisciplinar, ressaltado por Ivani Fazenda (2006, p. 61), quando afirma que seu ensino “deve ser mais que simples ordenação sequencial e manuseio de certos materiais para consulta, deve plantar a ‘semente’ do futuro pesquisador e do cidadão que luta por seus direitos e deveres, enfim, por sua liberdade”

Sob tal perspectiva, os alunos podem, em interação com Língua Portuguesa, elaborar acervos sobre a escola e sobre a vizinhança, utilizando, inclusive, registros biográficos. O mesmo pode ocorrer com Geografia, que mostra as localizações espaciais, mas também se ocupa de estudar os modos de vida de diferentes lugares. Para os Anos Iniciais (BRASIL, 2017, p. 371), recomenda-se que o aluno faça relatos, estabeleça comparações e identifique as diferenças de moradias, ou seja, identifiquem-se gêneros orais e escritos desde o início da educação formal.

Língua Inglesa, Artes e Educação Física compõem, juntamente com Língua Portuguesa, o campo das Linguagens, uma das áreas de conhecimento utilizadas na organização de nossas diretrizes curriculares. Sendo assim, as interseções nessas disciplinas estão sacramentadas. Bastará aos educadores e às instituições buscar fontes teóricas e documentais para estabelecer, com disposição e criatividade, mecanismos de diálogos.

Mesmo a Matemática, comumente vista de maneira apartada, está presente em todos os campos de saber e utiliza também a língua para se fazer compreender. Em termos práticos, podemos pensar em medir as áreas da escola e dos terrenos ao redor, criar gráficos e porcentagens de algum assunto previamente acordado com professores e alunos. A exposição dos dados e a resolução dos potenciais problemas podem ser registrados e expostos oralmente ou por relatórios.

Estudando-se a interdisciplinaridade, compreende-se que o paradigma contempla aspectos gerais e aspectos específicos na sua execução. Os primeiros

seriam os diálogos possíveis entre as disciplinas, os objetivos comuns na formação dos cidadãos atuantes e conscientes, atividades mistas propostas por professores e equipe pedagógica. Os aspectos específicos têm a ver com o fazer *in loco*, com traços que individualizam a experiência, sobretudo em uma escola do campo. Em outras palavras, cada professor ou grupo de professores terá experiências próprias a serem partilhadas. Ainda que outras práticas sejam transmitidas, relatadas e estudadas, somente no seu fazer o docente descobrirá o que contribui para aquele determinado contexto de ensino.

Há algumas décadas se discute o tipo de indivíduo que a Educação Básica deve formar. Todos os envolvidos com educação têm em mente que não são apenas os conteúdos pragmáticos e estruturalistas que devem ser absorvidos. Outrossim, sabe-se que o ensino fragmentado não abrange as nuances de conhecimento que a escola deve ofertar. Reafirmamos a premência da interdisciplinaridade, cuja materialização se manifesta, exemplarmente, por meio dos gêneros textuais. Também, uma vez mais, defendemos a língua portuguesa como nossa morada, pois com ela, ou nela, encontraremos chaves para um ensino pela liberdade. Para isso, é inadiável se desfaça a concepção de ensino compartimentado, o que inclui escrita e leitura como responsabilidade de todos.

CONCLUSÃO

Se pensarmos na conclusão de maneira estritamente discursiva, isto é, como parte do gênero Tese de doutorado, podemos afirmar que chegamos a algumas impressões. Se, no entanto, compreendermos conclusão como um término para um objetivo, temos aqui apenas um meio, dos tantos possíveis, ou o início de um caminho que leve ao efetivo ensino crítico-reflexivo através das aulas de Língua Portuguesa.

Condensar dessa maneira o objetivo central desta pesquisa busca somente simplificar aquilo que, em verdade, se constitui por um emaranhado de discussões e possibilidades, das quais precisamos pinçar algumas. Ancorados, então, em teóricos da Língua Portuguesa, educadores preocupados com o ensino inclusivo e em documentos oficiais educacionais, pudemos iniciar a nossa própria jornada, única na forma, mas não isolada. Primeiramente porque nosso principal foco se confunde com o combustível diário de todo professor empenhado em colaborar com a formação plena de seu aluno. Depois, porque compreendemos que educação reflexiva requer diálogo.

Conhecer o outro foi a base do que pretendemos empreender, por isso, movidos pela experiência de lecionar Língua Portuguesa em uma escola do campo, nosso ambiente de trabalho e os atores envolvidos importavam sobremaneira. Após o trajeto percorrido, com idas e vindas, leituras, releituras, acréscimos, recortes e coletas de dados, podemos tecer algumas considerações.

Sobre a Educação do Campo, consideramos ter havido substancial avanço no que concerne às leis brasileiras. Convém, porém, pontuar a lentidão do processo. Ao nos debruçarmos sobre os acontecimentos que marcaram a história do nosso país, passamos a entender tal morosidade. O campo do período colonial é marcado pela invasão, pelo extermínio dos povos nativos e pela escravidão. A exploração das terras para plantio e extração de minérios consolidava a formação de uma elite, marginalizando, conseqüentemente, os efetivos trabalhadores, explorados. No período imperial, iniciam-se os movimentos de modernização, com a chegada da Família Real, acarretando mudanças na configuração das elites, mas mantendo o distanciamento entre os estratos sociais. A educação dos trabalhadores do campo passou a ser discutida com o objetivo explícito de servir como mão de obra para

grandes produtores ou para a incipiente industrialização. No Brasil republicano, a separação entre campo e cidade começa a intensificar-se, estigmatizando o campo como sinônimo de atraso.

Destacamos alguns documentos importantes para o avanço no debate sobre a Educação do Campo: a Constituição Federal de 1988, por defender a igualdade entre todos os cidadãos brasileiros, incluindo, para tal, o direito à educação; a Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, por ser a consolidação de um projeto de educação em nível nacional; o Parecer 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, aprovado em 2001 e publicado em 2002, pelo levantamento histórico e pela valorização do campo e de seus habitantes, aspectos que contribuíram para a elaboração de outros pareceres e decretos; o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo; e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por regularizar projetos educacionais voltados diretamente para populações camponesas, incumbindo, assim, o poder público de garantir sua implementação; e, por último, focalizando nossa realidade, a Deliberação CME/DC nº 21/2020, elaborada pelo Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias, por considerar a Educação Básica do Campo como esfera relevante da rede de ensino do município, incluindo a Escola Sargento João Délio dos Santos.

Os dois materiais que formaram o *corpus*, as respostas ao questionário sociocultural e os textos escritos pelos alunos, mais do que dados coletados para uma pesquisa, se transformaram em bússola para a elaboração das aulas de língua materna, ao serem utilizados como instrumentos na construção do ensino dialógico.

Das tantas veredas possíveis, a aplicação do questionário resultou em respostas que podem ser utilizadas por professores de Português e das demais disciplinas, efetuando-se os recortes e os enfoques adequados para cada área. Mostrou-se também eficiente no propósito de aproximação com a realidade dos alunos, pois sistematiza e aprofunda o conhecimento sobre os grupos selecionados; no nosso caso, uma turma de 6º ano de escolaridade e uma de 7º. O material pode servir de parâmetro para outros anos de escolaridade ou outros contextos de ensino. Ademais, a comunidade escolar passa a ter um acervo que pode ser consultado durante o tempo em que os discentes estiverem na escola.

Para a pesquisa, utilizamos os dados para formar um perfil global das turmas, no entanto salientamos que, para a prática diária, existe a possibilidade de

abordagens individuais, que auxiliarão o professor na escolha dos conteúdos e na elaboração das aulas. Ainda que componham o mesmo bloco, segundo regimentos da Educação Básica, a separação dos dois anos de escolaridade no levantamento dos dados revelou distinções consideráveis entre os grupos, que ficariam camufladas caso houvesse aglutinação das respostas. Os indicadores com resultados semelhantes servirão para realizar retificações no trabalho ou continuidade, se o dado for considerado positivo. Já no caso das discrepâncias, os professores e a escola podem atuar de maneira mais específica para o ano de escolaridade, tendo em vista um ou mais indicadores.

O instrumento utilizado trouxe à tona a necessidade de refletir com os alunos conceitos e práticas do ensino voltados para a Educação do Campo. Considerar que os alunos perceberem os meandros de uma escola do campo se mostrou equivocado. Os debates precisam ser levados para a sala de aula pelo professor, que precisa, também, abrir-se à escuta.

Evidenciou-se que, apesar de estudarem em ambiente tipicamente rural, os grupos estão ligados aos movimentos da urbanização e da tecnologia. Há, no entanto, limitações no acesso a bens de consumo, o que se constatou pelos números em relação a computador na residência, por exemplo. A execução de atividades rurais decorre, em sua maioria, do modo de vida local, não correspondendo à principal fonte de renda das famílias.

Quanto aos bens culturais, como livros, teatro e cinema, o pouco acesso se explica pela dificuldade de locomoção, pelo baixo poder econômico e pela falta de estrutura na região. Assim, pode-se compreender, em boa medida, as dificuldades de leitura e escrita que possam apresentar. A escola passa, então, a ser o principal canal para alcançar os bens que, socialmente, lhes são negados.

Diante do quadro, os gêneros textuais se reafirmam como forma de provocar reflexão sobre o estar no mundo, sobre si mesmo, sobre sua comunidade e o espaço em que estão inseridos. Com o objetivo de aproximar os laços entre educador e educandos, no sentido de buscar o diálogo, os gêneros autobiografia e cordel cumpriram satisfatoriamente o papel.

As autobiografias funcionaram como uma autorreflexão, como imagem de um espelho que desvelasse sua própria personalidade, suas alegrias, suas dores, suas aflições e seus sonhos. Cada aluno garimpou em suas memórias aquilo que considerou relevante na formação de sua história de vida, obedecendo a critérios

únicos, estabelecidos por eles mesmos; os autores escolheram o que expor e o que esconder. O gênero serviu de maneira exemplar para conectar o professor de Língua Portuguesa ao aluno, salientando-se que este denota confiança na medida em que aquele cria condições para tal.

Pelos cordéis, produzidos pelo 7º ano, confirmou-se o grande alcance estabelecido pelo gênero. O jogo de rimas, a melodia dos versos e a amplitude temática aguçam a curiosidade e provocam encantamento. As estratégias escolhidas para o trabalho e a postura do professor impulsionam a leitura, a criação oral e a produção escrita, ainda que esta seja mais laboriosa que as demais. Ao tematizarmos a região em que estamos inseridos, os alunos registraram aspectos positivos, como paisagens e laços de amizade, sem deixar de tocar nos problemas da região, como falta de opções de lazer, destruição do meio ambiente e até queimadas provocadas por balões. Ou seja, pode-se valorizar o espaço rural sem abandonar a visão crítica, essencial para reclamar as mudanças necessárias.

Apesar de não haver sido o enfoque do trabalho, a experiência com as turmas constatou que a atividade de produção dos gêneros escritos lhes desperta o interesse em assimilar diversos conhecimentos linguísticos. Os discentes manifestaram disposição para revisar seus textos quando o que preponderava, de antemão, era o conteúdo. Sendo significativo, a forma também passa a receber cuidados.

Entendemos que os textos dos alunos representam muito mais que uma formalidade de conteúdo da disciplina, formam parte do que eles são, do que os perpassa como sujeitos históricos. É possível, aguçando o olhar, perceber quais vozes acompanham cada enunciado. Proporcionar o domínio do maior número possível de situações comunicativas certamente contribuirá para a formação de um cidadão questionador, ciente de seu lugar no mundo e capaz de se fazer ouvir. Em outros termos, a edificação do ensino crítico-reflexivo não se dá no silêncio, mas a partir do diálogo, da palavra, enfim, da nossa língua materna.

Reiteramos que os gêneros textuais se delineiam como caminho proveitoso do ensino de Língua Portuguesa, pois revelam o que nos diferencia de outros seres. É através dos distintos gêneros que nos relacionamos com o mundo. Torná-los objetos de estudo é nos voltarmos para nós mesmos, pois os compreendemos como materializações do pensamento.

Ao nos dispormos a uma educação dialógica, esbarramos, irresistivelmente, na interdisciplinaridade. Cada vez mais, certificamo-nos de que não há ilhas de conhecimento. Mesmo em pesquisas aparentemente muito específicas haverá, em algum momento, contato com outras áreas, com os homens, com a sociedade, movimento similar ocorre entre as disciplinas da Educação Básica.

É sob a égide da língua que atuam todos os professores, de Língua Portuguesa, de Matemática, de Geografia, de Ciências, de História, de Inglês e de Educação Física. Evocando a palavra autêntica, por meio do letramento em cada área, estamos, de fato, colaborando para a conquista da cidadania, da consciência política, da liberdade, dimensão esta que necessita de um processo de construção, posto que não nos é dada desde o nascimento e não nos será ofertada ao longo da vida.

A despeito de qualquer pretensão caráter inédito, afirmamos: o professor precisa estar em constante movimento. Seu ofício pressupõe reinventar e reinventar-se. Faz-se mister perceber as singularidades de sua sala de aula e essa percepção é aprimorada pela continuidade em sua formação. O meio acadêmico pode fornecê-lo com arcabouço necessário às suas práticas, ao mesmo tempo em que o professor fornecerá dados e experiências às pesquisas. Esperamos que os passos registrados nesta contribuam, de alguma forma, para inspirar estudos e práticas de sala de aula.

Acrescentamos que defender as escolas do campo, reivindicando investimentos, muitas vezes acomodados nas letras da lei, é imperioso exercício de cidadania. A iniciativa pode vir dos envolvidos diretamente nos contextos, mas a preocupação precisa ser abraçada por todos, pois a escola é o ponto de partida de quaisquer modificações significativas na organização da sociedade contemporânea. O aluno do campo tem direito a receber os instrumentos necessários à sua plena formação, para valorizar o espaço em que vive e para transformá-lo.

Retornamos à saga de Severino (MELO NETO, 2007) para metaforizar um fim para esta Tese. Ao término de sua jornada, o desconsolado sertanejo, já ciente de que a morte e a miséria o seguirão mesmo na cidade grande, pergunta ao carpinteiro Seu José se, diante de tantos desmazelos, não seria mais fácil saltar de uma ponte. A conversa que mantinham é interrompida pelo anúncio do nascimento do filho do “carpina” (carpinteiro). Depois de recebidas as saudações, Seu José se dirige novamente a Severino e alega desconhecer palavras para defender a vida, porém, a seu modo, continua (MELO NETO, 2007, p. 132):

mas se responder não pude
à pergunta que fazia
ela, a vida, respondeu
com sua presença viva.

O nascimento daquele rebento trouxe o lampejo de esperança para que se siga lutando pela vida. A mesma singela esperança que queremos semear.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 20, p. 65-76, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/issue/view/597>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huicitec, 2014.

BARROSO, Maria Helenice. **Os cordelistas no D.F.**: dedilhando a viola, contando a história. 2006. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/2079>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português**: discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parecer 36/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Discute as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *In*: BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. *In*: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013c.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 18 ago. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.114**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.274**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

CALDART, Roseli *et al.* (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. O ensino de Língua Portuguesa na educação básica: leitura, análise linguística e produção textual. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 275-283, 2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/03/024.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

CAMARA, Tania Maria Nunes de Lima. Leitura na escola básica: preocupações pedagógicas. *In*: SIMÕES, Darcilia (org.). **Língua Portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Factasch Editora, 2012. p. 213-229.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, 17 abr. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/135035/152075>. Acesso em: 03 dez. 2019.

COSTA, Sergio. Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros textuais: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DULAC, Elaine B Ferreira; LOPES Cesar V. Machado. Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? *In*: NEVES, Lara Conceição Bitencourt *et al.* (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001. p. 41-48.

EVARISTO, Marcela Cristina. O cordel em sala de aula. *In*: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord). **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2011.

FAZENDA, Ivani (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo, Cortez Editora, 1995.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

GERALDI, Orlandi. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *In*: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et*

al (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001. p. 19-24.

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

KLEIMAN, Angela. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever?. Campinas: Cefiel/iel, 2005. (Linguagem e letramento em foco). Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2011a.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias para a produção textual. São Paulo: Contexto, 2011b.

LEJEUNE, Philippe (2008). **O pacto autobiográfico**: de Rousseau à internet. (Tradução e organização de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes.) Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro, 2018.

MACHADO, Ana Maria. **Silenciosa algazarra**: reflexões sobre livros e práticas de leitura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, Ursula Mattioli; SENKEVICS, Adriano Senkevics. Os cursos de graduação das universidades federais antes e depois da Lei de Cotas. *In*: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Editora Appris, no prelo.

MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida Severina e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves. O texto literário na escola: perspectivas de abordagem. *In*: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília (org.). **Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino**. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004. p. 175-182

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley et al. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011. p. 32-38.

PROENÇA, Ivan Cavalcanti. **A ideologia do cordel**. Imago Editora, 1976.

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

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2001. p. 111-124.

SOARES, Magda. Prefácio. *In*: BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 07-30.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 05-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2018.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TEDESCO, Maria Teresa. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In*: SIMÕES, Darcília (org.). **Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica**. São Paulo: Factasch Editora, 2012. p.231-245.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. p. 65-83.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: profissões imperiais no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 11 maio 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/issue/view/386>. Acesso em: 04 dez. 2019.

APÊNDICE A – Questionário sociocultural



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Questionário sociocultural

Dados Pessoais
Nome:
Data de nascimento:
Endereço (rua, número, bairro, cidade, estado, país, CEP):
Você tem religião? () Sim () Não Em caso afirmativo, qual é a religião?
Qual a sua cor?

Vida escolar
Em que ano de escolaridade começou a estudar na E. M. Sargento João Délio dos Santos? () Educação Infantil () 5º ano () 1º ano () 6º ano () 2º ano () 7º ano () 3º ano () 8º ano () 4º ano () 9º ano
Como você chega à escola? () Ônibus escolar () Bicicleta () Carroça () Moto () Carro () A cavalo () A pé
Você já ouviu falar em escola do campo? () Sim () Não
Que características pode apresentar esse tipo de escola?
Você acha que a E. M. Sargento João Délio dos Santos é uma escola do campo? () Sim () Não Por quê?

.....
Os assuntos das aulas de Português têm influência no seu dia a dia? () Sim () Não Por quê?
O que você acha que deve aprender nas aulas de Português?
As aulas de Português terão influência no seu futuro? () Sim () Não Por quê?

Vida familiar e trabalho	
Com quem você mora?	
Total de pessoas na sua residência (incluindo você):	
Você tem irmãos? () Sim () Não Quantos?	
Você normalmente é ajudado nos trabalhos escolares? () Sim () Não	
Quais dessas atividades você é capaz de executar? () Capinar () Cuidar de gado () Montar a cavalo () Pescar () Plantar () Nenhuma dessas	
Agora, sobre as pessoas que moram com você:	
Alguém capina? Trata-se de atividade remunerada?	() Sim () Não () Sim () Não
Alguém lida com gado? Trata-se de atividade remunerada?	() Sim () Não () Sim () Não
Alguém lida com cavalos? Trata-se de atividade remunerada?	() Sim () Não () Sim () Não
Alguém da família é envolvido com a pesca? Trata-se de atividade remunerada?	() Sim () Não () Sim () Não
Alguém é envolvido com agricultura?	() Sim () Não

Trata-se de atividade remunerada? () Sim () Não
Qual a profissão de cada uma das pessoas com as quais você mora?
Você exerce atividade remunerada? () Sim () Não Em caso afirmativo, qual é a ocupação?
Qual profissão você pretende exercer no futuro?

Tecnologia, lazer e leitura
O que você mais gosta de fazer no seu tempo livre?
Tem computador em casa? () Sim () Não
Tem wi-fi na sua residência? () Sim () Não
Você tem celular? () Sim () Não
Você tem perfil em alguma rede social? () Sim () Não Qual? () Facebook () Instagram () Twitter () Snapchat () Outra
Já foi ao teatro? () Sim () Não Quantas vezes?
Você já foi ao cinema? () Sim () Não Quantas vezes?
Tem livros em casa? () Sim () Não Em caso afirmativo, quantos?
Você gosta de ler? () Sim () Não () Mais ou menos
Fora do ambiente escolar, você costuma ler? () Sim () Não
O que é mais comum você ler fora da escola? () Ficção () Poesia () Revistas (de diversos assuntos) () Revistas em quadrinhos () Jornais () Sites de Internet

APÊNDICE B – Foto “Fachada da escola”

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE C – Foto “Entorno da escola”

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE D – Foto “Chegada à escola”

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE E – Foto “Estrada sentido Piranema”

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE F – Foto “Pés na lama”

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE G – Foto “Ida para a escola”

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE I – Rascunho da autobiografia da professora (continuação)

Adoro
 sempre costei da língua portuguesa.
 Costo de escrever palavras novas e de saber
 que eu aprendo com a língua. Mas eu sei
 escrever... mas sem tanta... língua para aqui
 dando... em aulas de português.
 Meu pai matriculou a minha mãe dona
 de casa, se português não me ajuda muito, mas
 tenho a certeza que aprendo muito aqui na
 educação e uma das coisas que
 que não podem ser tiradas de nós.

* Em pensar que, hoje em dia, todo
 mundo tem a língua em que tem a sua. A
 língua para falar de um povo em seu
 nome, falar há muito anos!

Minha mãe
 nasceu em Portugal e estudou
 por seu pai. Ela aprendeu a ler e a escrever
 e a falar, como português. E a língua
 e os verbos de muita coisa e poder
 ajudar a ensinar a escrever.

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE J – Rascunho do cordel da professora

Cordel para Luana
 Salve
 Vou contar este cordel
 De um lugar muito bonito
 Que fica a uma hora de
 Que fica a uma hora de
 De alguns lugares bonitos
 O meu tão pequeno lugar bonito

A beleza de um lugar
 Que é um lugar muito bonito
 E sempre tem um lugar bonito
 Que sempre tem um lugar bonito
 (mas) ~~de~~ Luana também
 Vou contar para aqui

Onde que que é muito bonito
 Lá onde que que é muito bonito
 Tem sempre um lugar bonito
 Tem um lugar muito bonito
 De um lugar muito bonito
 Porque não lá do lado
 De um lugar muito bonito
 De um lugar muito bonito

Nesta cidade maravilhosa
 Que é um lugar muito bonito
 De um lugar muito bonito

Fonte: A autora, 2019.

APÊNDICE K – Termo de Assentimento

TERMO DE ASSENTIMENTO

Estimado aluno, você está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Os gêneros textuais em uma escola do campo: caminhos e propostas para uma educação crítico-reflexiva”, conduzida por Raquel Pontes Avila, aluna de Doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este estudo tem como objetivo entender um pouco sobre quem são os alunos de uma escola do campo e observar de que maneira suas experiências podem ajudar na elaboração das aulas de Língua Portuguesa.

Você foi escolhido por fazer parte do 6º ou 7º ano de escolaridade da escola em que acontecerá a pesquisa. Seu responsável ficará sabendo da proposta do estudo e deverá autorizar sua participação, que não é obrigatória, ou seja, você só participa se quiser e se seu responsável consentir.

Sua contribuição consistirá no preenchimento de um questionário sociocultural e na produção de textos durante as aulas de Português.

A pesquisadora responsável vai divulgar nos meios acadêmicos e científicos os resultados do estudo, sem revelar sua identidade. Entende-se que esta pesquisa auxiliará na elaboração de estratégias para as aulas de Língua Portuguesa e este é um dos principais objetivos.

Pode ser que você sinta algum desconforto em responder ao questionário que lhe será apresentado ou em disponibilizar as atividades que você realizou, mesmo que não sejam revelados seus dados pessoais. Mas, como sua participação é voluntária, você pode desistir na hora que quiser. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não vai trazer nenhum tipo de prejuízo. Você não terá nenhum gasto e nem receberá nenhuma contribuição financeira.

Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias: uma para você e a outra para a pesquisadora. Você está ciente de que seu responsável também precisa assinar uma autorização para que o material coletado possa ser usado.

Para fazer contato, deixo os dados da pesquisadora: Raquel Pontes Avila, professora da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, lotada na Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, Av. Brasil, 560, Fazenda Piranema, Duque de Caxias, CEP 25065-170, telefone (21) 2764-9039. E-mail: “raquelpavila2@gmail.com”.

Também pode entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Duque de Caxias, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estimado responsável, o aluno _____ está sendo convidado a participar, como voluntário, da pesquisa intitulada “Os gêneros textuais em uma escola do campo: caminhos e propostas para uma educação crítico-reflexiva”, conduzida por Raquel Pontes Avila, aluna de Doutorado em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este estudo tem por objetivo mapear o perfil dos alunos de uma escola do campo e observar de que maneira suas vivências refletem-se e/ou podem nortear as aulas de Língua Portuguesa.

O aluno foi selecionado por estar matriculado no 6º ou 7º ano de escolaridade do segundo segmento na unidade escolar que será alvo do estudo e, portanto, atende ao critério que interessa a esta pesquisa.

A participação nessa pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário sociocultural e nas produções textuais realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, a partir de propostas apresentadas. Todas as etapas serão executadas na própria unidade escolar, dentro do horário regulamentar e sem qualquer custo para os participantes ou seus responsáveis.

A pesquisadora responsável compromete-se a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem revelar identidade dos indivíduos participantes, além de fornecer um retorno à comunidade participante dos resultados da pesquisa. Compreende-se que esta pesquisa auxiliará na elaboração de estratégias para as aulas de Língua Portuguesa, sendo, portanto, de interesse de toda a comunidade escolar.

Os riscos previstos são mínimos, no entanto compreende-se que pode haver algum desconforto do aluno em responder a um questionário ou em disponibilizar suas atividades para divulgação científica, mesmo garantido o anonimato. Reforça-se que se trata de participação voluntária, portanto, é dado ao aluno o direito de desistir de participar e de retirar o consentimento a qualquer momento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará nenhum tipo de prejuízo. Os participantes não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira.

Caso concorde com a participação, nesta pesquisa, do aluno em, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, da pesquisadora responsável.

Seguem os dados do pesquisador responsável: Raquel Pontes Avila, professora da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, lotada na Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, Av. Brasil, 560, Fazenda Piranema, Duque de Caxias, CEP 25065-170, telefone (21) 2764-9039. E-mail: “raquelpavila2@gmail.com”.

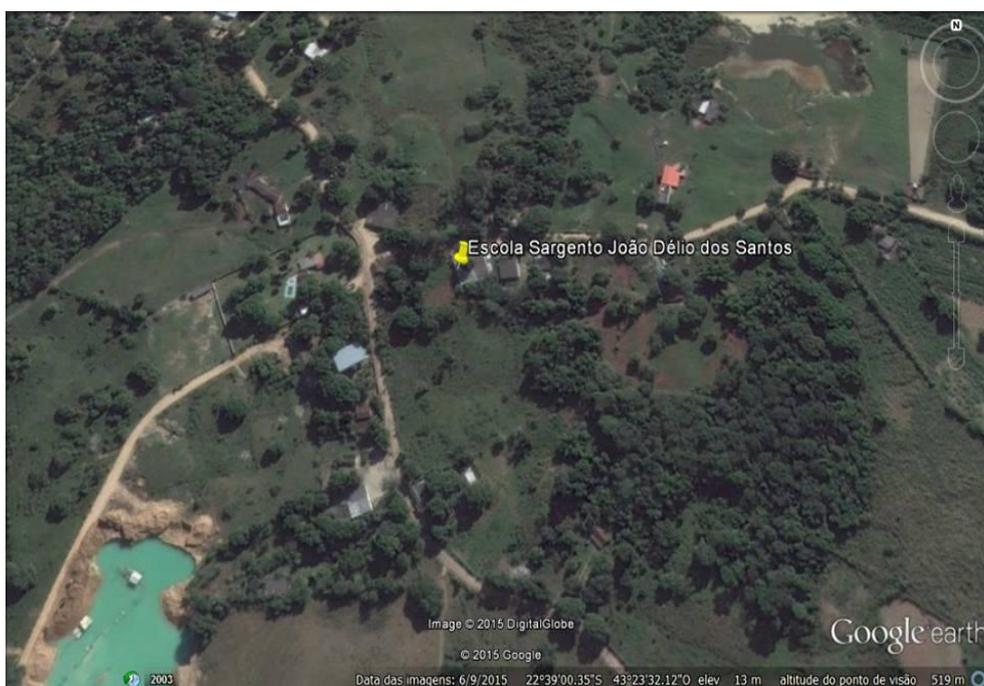
Caso haja dificuldades em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de participação na pesquisa, e que autorizo o referido aluno a participar.

Duque de Caxias, ____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável _____

Assinatura da pesquisadora _____

ANEXO A – Fotos de satélite de 2015 e de 2020.

Fonte: Google Maps, 2015.



Fonte: Google Maps, 2020.

ANEXO C – Deliberação CME/DC nº 21/2020



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DELIBERAÇÃO CME/DC Nº 21/2020

Fixa Diretrizes e Normas para a oferta da Educação Básica do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias.

CONSIDERANDO os fundamentos legais preconizados na Constituição Federal de 1988 e o disposto no artigo 11 da LDB Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, reconhecida a diversidade sociocultural e econômica das populações do campo e a necessidade de garantir atendimento diferenciado ao que é diferente sem ser desigual;

CONSIDERANDO a Resolução de Matrícula expedida anualmente pela Secretaria Municipal de Educação, que identifica as Unidades Escolares consideradas com Educação do Campo;

CONSIDERANDO:

Lei Municipal Nº 1.506, de 14 de Janeiro de 2000, no seu artigo 59, que assegura o pagamento de benefício de difícil ou difícil acesso ao Profissional da Educação;

Lei Municipal Nº 2.856, de 14 de Agosto de 2017, que altera e acrescenta dispositivos da Lei Municipal Nº 1.506, de 14 de Janeiro de 2000;

Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de Abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

Lei Municipal Complementar Nº 01, de 31 de Outubro de 2006, que institui o Plano Diretor Urbano do Duque de Caxias;

Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;

Lei Federal Nº 11.947, de 16 de Junho de 2009 – PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar;

Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de Julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;

III. Incentivo à formulação de Projetos Políticos Pedagógicos - PPP específicos para as creches e escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação, articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável em articulação com o mundo do trabalho e a promoção da emancipação humana;

IV. Desenvolvimento de políticas de formação continuada para os profissionais da educação que atuam nas unidades escolares do campo e comunidade escolar, considerando as especificidades, os objetivos e princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e as condições concretas da produção e reprodução social de vida conforme as Diretrizes da Educação do Campo;

V. Valorização da identidade das unidades escolares do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades do educando, bem como a flexibilidade na organização escolar;

VI. Controle social da qualidade da educação ofertada, mediante a efetiva participação da comunidade dos movimentos sociais do campo e dos conselhos escolares e de políticas públicas constituídos;

CAPÍTULO II

DA CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Art. 3º - No Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias, a Educação do Campo pública e privada poderá ser ministrada em cursos, etapas e modalidades podendo ser praticada através da pedagogia da alternância, destinada ao atendimento das expectativas e necessidades do conjunto dos trabalhadores do campo vinculados à vida e ao trabalho no meio rural;

Art. 4º - As creches e escolas do campo são concebidas como aquelas que trabalham política, cultura, economia e diversas formas de trabalho de produção social da vida dos sujeitos do campo produzindo valores, conhecimento e tecnologias, na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população;

Art. 5º - A caracterização Escola do Campo é definida no desafio de construção de sua identidade, pelas questões inerentes a sua realidade, embasados na natureza e

Decreto da Presidência da República Nº 7.352 de 4 de Novembro de 2010 – Políticas para Educação do Campo;

Resolução/CD/FNDE nº 18, de 19 de junho de 2012 – Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola;

Lei Federal Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação;

Deliberação Nº 015/2015 do Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias, que Regulamenta o Transporte Escolar no Município;

Deliberação Nº 016/2016 do Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias, que fixa Normas para a Educação Especial na Educação Básica em Duque de Caxias;

O Conselho Municipal de Educação de Duque de Caxias, no uso de suas atribuições que lhe confere a Lei 1.899 de 15 de abril de 2005 e tendo em vista a regulamentação da Educação do Campo na Educação Básica, através de sua oferta nas Escolas do Município de Duque de Caxias;

DELIBERA:

CAPÍTULO I

DAS DIRETRIZES, PRINCÍPIOS E VALORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Art. 1º - A presente resolução institui as Diretrizes e Normas para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Campo em suas modalidades, etapas e fases nas Unidades Escolares, que integram o Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias – RJ;

Art. 2º - Estas Diretrizes, com base nas legislações educacionais nacionais, constituem um conjunto de princípios e normas que visam regulamentar o Sistema e orientar a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP das unidades escolares e a formação de professores para o exercício da docência nas Unidades Escolares do Campo, baseadas nos seguintes princípios:

I. Garantia do direito à educação aos cidadãos que vivem no e do campo, visando a construção de um sistema adequado a sua diversidade sociocultural, fomentando a organização educacional, metodologias e currículos que contemplem suas especificidades;

II. Valorização e respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e étnica;

temporalidade dos saberes próprios dos educandos e na construção democrática e popular, ancorada:

I. Na identidade individual e coletiva;

II. No respeito à cultura dos cidadãos do campo e crianças filhas de:

- Agricultores familiares;
- Extrativistas;
- Pescadores artesanais;
- Ribeirinhos;
- Assentados e acampados da reforma agrária;
- Trabalhadores assalariados rurais nas chacaras;
- Trabalhadores em indústrias, cooperativas, associações e empresas agropastoris ou extrativistas;
- Quilombolas, caiçaras, indígenas, povos da floresta e demais populações residentes ou vinculadas à vida e ao trabalho no meio rural;

Art. 6º - O campo é definido como território de produção de vida, de história e cultura de luta de resistência dos cidadãos que ali vivem, de novas relações sociais entre as pessoas e a natureza, entre o campo e cidade. É o território onde se realizam todas as dimensões da existência humana;

Parágrafo Único - As escolas consideradas do campo são definidas segundo critérios do MEC e legislação municipal que estabelece diretrizes e normas para o ordenamento físico-territorial e urbano do Município de Duque de Caxias;

CAPÍTULO III

DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

SEÇÃO I

Da Institucionalização da Educação do Campo

Art. 7º - A Educação do Campo tem no seu eixo integrador a possibilidade de institucionalização de parceria entre os entes Federados – União, Estados e Municípios para:

- Estabelecer, junto às Instituições Públicas de Ensino Superior, a criação de cursos

de graduação e de pós-graduação em Educação do Campo em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

- II. Direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas que fomentem sociedades sustentáveis
- III. Controle social da qualidade da educação escolar mediante a efetiva participação da comunidade do campo

SEÇÃO II

Da Oferta

Art. 8º - A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, considerando a importância da educação e do ensino para o desenvolvimento do município, garantirá a universalização do acesso e permanência da população do campo à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria.

§ 1º A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias desenvolverá políticas educacionais afirmativas para a inclusão da população do Campo, garantindo a ampliação e qualificação da oferta com condições de infraestrutura básica adequada para as creches e escolas e ainda promovendo a inclusão digital.

§ 2º Deverão ser adotadas providências para que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades especiais, público-alvo da modalidade Educação Especial, possam ter acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, garantindo acessibilidade, salas multifuncionais e intérpretes, nas creches e escolas do Campo.

Art. 9º - A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão ofertados prioritariamente, nas próprias comunidades rurais.

§ 1º A Educação Infantil, ofertada em creches e pré-escolas do campo, promoverá o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade.

Parágrafo Único - Mesmo em salas com multi-idade, multi-classes ou multisseriadas não poderá haver junção de crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental, agrupadas em uma mesma turma.

Art. 12 - Na oferta de educação do campo, as Unidades Escolares contemplarão o que estabelece a legislação vigente, incluindo a adequação do calendário escolar às fases dos ciclos agrícolas e condições climáticas, inclusive mudanças no decorrer do ano letivo.

SEÇÃO III

Da Educação de Jovens e Adultos na Educação do Campo

Art. 13 - A Educação de Jovens e Adultos - EJA, como modalidade da Educação Básica no sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias, deverá atender as normas fixadas pelas Diretrizes Nacionais de Educação Básica em sua estrutura, organização e concretização, na constituição das etapas e funções, na organização curricular e na estruturação dos cursos, mas atendendo também a especificidade da Educação do Campo que requer uma pedagogia diferenciada e própria de acordo com a realidade sócio-cultural, política, econômica de território do município de Duque de Caxias.

Parágrafo Único - A Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica ofertada pelo município, é constituída pelo Ensino Fundamental.

SEÇÃO IV

Da Gestão da Escola do Campo

Art. 14 - As Unidades Escolares do Campo obedecerão às normas vigentes de Gestão Democrática do Município de Duque de Caxias e deverão:

- I. Consolidar a autonomia das escolas e fortalecer os Conselhos Escolares visando à população do campo viver com dignidade.
- II. Constituir uma abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, de forma a

§ 2º Em hipótese alguma serão agrupadas em uma mesma turma crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 10 - O processo de nucleação da escola do campo no Município de Duque de Caxias, quando houver, deverá ser ofertado prioritariamente nas comunidades rurais que garantam melhores condições de deslocamento dos alunos e melhores possibilidades de infraestrutura e trabalho pedagógico de qualidade.

I. Para a Educação Infantil e nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental não deverá haver nucleação de escolas.

II. Quando os anos finais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades dos educandos, a nucleação das Unidades Escolares poderá constituir-se na melhor solução, considerando o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitando seus valores e sua cultura, levando em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como das possibilidades de percurso a pé realizados pelos alunos, na menor distância a ser percorrida e sendo garantido o transporte escolar para maiores distâncias.

Art. 11 - Em comunidades com baixa densidade ou grande dispersão demográfica dos educandos, sendo muito distantes ou isoladas, a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental poderão ser ofertados em salas com multi-idade, multi-classes ou multisseriadas, respeitando o quantitativo da turma com menor número de alunos, de acordo com a Resolução de Matrícula, exigindo-se para esta situação:

- I. Políticas articuladas que envolvam formação de professores e assessores para atuarem nessa realidade.
- II. Construção de propostas pedagógicas específicas.
- III. Infraestrutura física e pedagógica adequadas para o desenvolvimento de metodologias alternativas apropriadas.
- IV. Acompanhamento específico e diferenciado da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias.

estimular a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das unidades escolares.

III. Organizar política de formação dos Conselhos Escolares nas Creches e Escolas do Campo.

IV. Proporcionar a integração entre as Unidades Escolares do Campo, interagindo também com as comunidades e movimentos sociais.

SEÇÃO V

Do Transporte Escolar

Art. 15 - O transporte escolar segue os critérios para utilização dos veículos conforme normas estabelecidas pela Resolução nº 18 de 19 de junho de 2012 do FNDE e Deliberação 015/2015 do Conselho Municipal de Educação.

Art. 16 - A responsabilidade pelo transporte escolar dos educandos da Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias é da Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, disponibilizando veículos para transportar alunos das Unidades Escolares Públicas da seguinte forma:

I. Os veículos de transporte escolar são destinados exclusivamente aos alunos matriculados nas Unidades Escolares da rede pública de ensino nos trajetos necessários para:

- a) Garantir o acesso diário e a permanência dos educandos nas unidades escolares.
- b) Garantir o acesso dos educandos nas atividades pedagógicas, esportivas, culturais ou de lazer previstas no Projeto Político Pedagógico - PPP e realizadas fora da escola.

II. O itinerário do transporte escolar deve assegurar aos educandos segurança e o menor tempo possível no percurso residência/escola/residência intracampo e excepcionalmente do campo para a cidade.

III. A oferta de transporte escolar nas comunidades rurais levará em consideração:

- a) Distâncias percorridas pelas crianças no transporte.

- b) Densidade demográfica
 c) Tipos de transportes adequados às condições das estradas da área rural
 d) Atender as normas do Código Nacional de Trânsito e Legislação vigente quanto aos veículos utilizados e tipos de transportes adequados às estradas da área rural

CAPÍTULO IV

DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA CURRICULAR

Art. 17 – O PPP – Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares do Campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade, cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/96, contemplará a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia e deverá considerar

I – As ações pedagógicas na organização do processo educativo e do ensino deverão contemplar: a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida, a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas e sustentáveis.

II – Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo dos educandos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva.

III – A organização de um calendário diferenciado das Unidades Escolares do campo deverá considerar as fases dos ciclos produtivos, as condições climáticas e a trafegabilidade, respeitando os diversos espaços pedagógicos, garantindo a educação integral de qualidade, segundo os princípios das políticas de igualdade e diversidade.

IV – A avaliação é entendida como um componente do processo de ensino-aprendizagem, devendo ser qualitativa, desenvolvida de forma diagnóstica, processual, visando o desenvolvimento integral do educando e as especificidades da Educação do Campo.

V – Formas de organização e metodologias participativas e interdisciplinares pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade e a pedagogia da alternância, na qual o educando participa de momentos complementares no

IV – A orientação às Unidades Escolares sobre a aplicação dos recursos financeiros específicos para as unidades escolares do campo.

V – A construção, reforma, adequação e ampliação de Unidades Escolares do Campo, de acordo com os critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando a diversidade regional, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22 – As Unidades Escolares deverão adaptar-se às novas Diretrizes e Normas de forma a garantir a oferta da Educação do Campo no Sistema Municipal de Ensino de Duque de Caxias.

Art. 23 – As Instituições e Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias deverão seguir as normas próprias para seu funcionamento além das específicas nesta Deliberação para seu credenciamento e funcionamento.

Art. 24 – Esta Deliberação entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conclusão da Relatora

A relatora Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento vota pela aprovação desta deliberação.

Conclusão da Câmara

A Câmara de Planejamento, Legislação e Normas acompanha o voto da relatora.

processo de ensino-aprendizagem - tempo escola e tempo comunidade - tendo o trabalho como princípio educativo - em diálogo com sua comunidade.

Art. 18 – O Currículo e metodologia das Unidades Escolares com multi-idade, multicitadades ou multisserenadas serão concernentes às orientações das Políticas de Educação do Campo.

Art. 19 – Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas contextualizadas de educação no campo.

CAPÍTULO V

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 20 – A Escola do Campo, com base na legislação vigente, promoverá sua reorganização didático-pedagógica e administrativa, revisando o seu Projeto Político Pedagógico de acordo com esta Resolução.

Art. 21 – A Secretária Municipal de Educação demandará a concretude de ações visando à universalidade do direito à educação no Município de Duque de Caxias, assim como promoverá intervenções que atendam para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia desta regulamentação, para tanto assegurará o desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo com

I – Organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região, em comum acordo com as unidades escolares.

II – A formação continuada de profissionais da educação específica à Educação do Campo, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a Pedagogia da Alternância, e sem prejuízo de outras atividades de ensino, pesquisa e extensão.

III – A adoção de material didático que atenda as especificidades formativas das populações do campo.

Câmara de Planejamento, Legislação e Normas

Marcos Luis Oliveira da Costa - Presidente
 Giselle Irene Lima Teixeira do Nascimento - Relatora
 Alcineia Maria Elias de Oliveira - Membro
 Maria da Glória Ferreira dos Santos - Membro

Conclusão do Plenário

A presente deliberação foi aprovada por unanimidade na 199ª Reunião Plenária Ordinária deste Conselho.

Sala de Sessões, Duque de Caxias, 28 de janeiro de 2020.

 Presidente

