

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

CLAUDIA TALOCHINSKI CORDEIRO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE DE ASSENTAMENTO DE
REFORMA AGRÁRIA: uma investigação a partir de relatos de estudantes do
campo**

CURITIBA

2021

CLAUDIA TALOCHINSKI CORDEIRO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE DE ASSENTAMENTO DE
REFORMA AGRÁRIA: uma investigação a partir de relatos de estudantes do
campo**

*LITERACY PRACTICES IN AN AGRARIAN REFORM SETTLEMENT COMMUNITY:
an investigation based on reports from students in the field.*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus de Curitiba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens – Área de concentração: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nívea Rohling

CURITIBA

2021



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Atribuição – Uso
não Comercial

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



CLAUDIA TALOCHINSKI CORDEIRO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE DE ASSENTAMENTO DE REFORMA
AGRÁRIA:
UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DE RELATOS DE ESTUDANTES DO CAMPO**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Estudos De Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem E Tecnologia.

Data de aprovação: 30 de Setembro de 2021

Prof.a Nivea Rohling, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Cloris Porto Torquato, Doutorado - Universidade Estadual de Ponta Grossa (Uepg)

Prof.a Maria De Lourdes Rossi Remenche, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 29/11/2021.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe e meu pai, pela vida e por todos os ensinamentos.

A minha avó Theodozia Talochinski (*in memorian*), pelo exemplo de mulher guerreira.

Ao meu marido, companheiro, amigo que me apoiou nesta jornada, suportando minhas ausências.

Aos meus quatro filhos, Rafaela, Mariana, Letícia e Gilberto, pelas palavras de incentivo e amor incondicional.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Nívea Rohling, pela orientação segura e atenta, pela paciência e por todos os ensinamentos. Gratidão!

As professoras que participaram do meu Exame de Qualificação, pelas contribuições pontuais e relevantes durante este processo.

Aos amigos, que me fizeram crescer no percurso acadêmico, em especial, José de Arimatéia Custódio e Hertz Wendell.

A uma amiga especial, Karla Leite, que me incentivou e me motivou, sobretudo nos momentos em que tudo parecia perdido.

A um amigo especial, Éderson Luiz da Silveira pela leitura do texto.

As amigas Josiane Wille de Paula, Vanessa Bara Leoni, Wanderleia Maria Cadena, Brenda Ferrari, pela amizade de sempre.

A todos os companheiros e companheiras do Assentamento Contestado, pelas lições de vida e apoio a pesquisa.

Aos colegas do Colégio Estadual do Campo Contestado, ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e aos meus alunos(as), pelo apoio na reta final da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da UTFPR, bem como aos professores doutores do PPGEL, pelo ensino produtivo.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo – NUPECAMP.

A prof.^a Dr.^a Cloris Porto Torquato e a prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Rossi Remenche por aceitarem participar da banca de defesa pública desta dissertação. Agradeço por seus comentários pertinentes e enriquecedores.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa, registro aqui minha gratidão e meu carinho.

RESUMO

CORDEIRO, Claudia Talochinski. **Práticas de letramento em uma comunidade de assentamento de reforma agrária**: investigando o letramento no campo a partir da análise de relatos de estudantes. 133f. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

O presente estudo se insere no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na área de concentração de Linguagem e Tecnologia e na linha de pesquisa de Multiletramentos, discursos e processo de produção de sentido. No campo de estudos sobre os usos de leitura e escrita, o termo 'letramento' já foi muito confundido com alfabetização e muito tem se falado e estudado sobre o assunto. Devido à compreensão do tema, há uma amplitude de termos relacionados ao letramento como: letramento digital, multiletramentos, agência de letramento, práticas e eventos de letramento, entre outras. Diante disso, inicialmente, busca-se definir e estudar as nomenclaturas referidas aos letramentos, para, assim, realizar o objetivo principal desta pesquisa, o qual é analisar as práticas de letramentos reconstruídas nos relatos de estudantes de uma escola Assentamento de Reforma Agrária Contestado, no município da Lapa-PR. Do ponto de vista teórico, a pesquisa se embasa nos novos estudos do letramento, com base nos escritos de COPE e KALANTZIS (2000; 2005; 2008; 2013), Street (1988; 2014; 2020), Kleiman (1992; 1995; 2007), dentre outros, que se inscreve no campo de estudos da linguagem, mais especificamente no âmbito da Linguística Aplicada. A metodologia utilizada atendeu os requisitos de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, com professor participante, tendo como ferramentas metodológicas para levantamento de dados duas reuniões on-line (meets) com os participantes, questionário e produção escrita do gênero relato pessoal. A partir dos dados, foi possível perceber algumas práticas e eventos de letramentos reconstruídas nos textos dos participantes.

Palavras-chave: Letramentos. Práticas de letramento. Agência de letramentos. Educação do campo.

ABSTRACT

CORDEIRO, Claudia Talochinski. **Literacy practices in an agrarian reform settlement community**: an investigation based on reports from students in the field. 133f. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

This study is part of the Postgraduate Program in Language Studies (PPGEL) of the Federal Technological University of Paraná (UTFPR), in the area of concentration of Language and Technology and in the research line of Multiliteracies, discourses and the production process of sense. In the field of studies on the uses of reading and writing, the term 'literacy' has been often confused with literacy and much has been said and studied about the subject. Due to the understanding of the theme, there is a range of terms related to literacy such as: digital literacy, multiliteracies, literacy agency, literacy practices and events, among others. Therefore, initially, we seek to define and study the nomenclatures referred to literacies, in order to achieve the main objective of this research, which is to analyze the practices of literacy reconstructed in the reports of students from a Contested Agrarian Reform Settlement school, in the municipality of Lapa-PR. From a theoretical point of view, the research is based on new literacy studies, based on the writings of COPE and KALANTZIS (2000; 2005; 2008; 2013), Street (1988; 2014; 2020), Kleiman (1992; 1995; 2007), among others, which are part of the field of language studies, more specifically in the field of Applied Linguistics. The methodology used met the requirements of a qualitative-interpretative research, with a participating teacher, having as methodological tools for data collection two online meetings (meets) with the participants, a questionnaire and written production of the personal report genre. From the data, it was possible to perceive some literacy practices and events reconstructed in the participants' texts.

Keywords: Literacy. Literacy practices. Literacy Agency. Countryside education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Detalhe da Fachada do Colégio | 55 |
| Figura 2 – Gráfico sobre os hábitos de leitura das mães | 69 |
| Figura 3 – Gráfico sobre materiais para leitura em casa | 70 |
| Figura 4 – Gráfico sobre práticas multiletradas em casa | 70 |
| Figura 5 – Gráfico sobre uso de computadores | 71 |
| Figura 6 – Gráfico sobre atividades de lazer (parte 1) | 72 |
| Figura 7 – Gráfico sobre atividades de lazer (parte 2) | 72 |
| Figura 8 – Placa de identificação | 76 |
| Figura 9 – Respostas sobre a leitura e escrita no Assentamento | 88 |
| Figura 10 – Resposta sobre se os pais costumam ler em casa | 89 |
| Figura 11 – Resposta sobre se os pais costumam ler em casa | 90 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| QUADRO 1 – Questionário para os alunos | 73 |
| QUADRO 2 – Relação entre os quatro processos do conhecimento e os elementos do NLG | 79 |
| QUADRO 3 – Pergunta sobre a leitura e escrita fora da escola | 87 |

Sumário

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 23 |
| 2.1 Concepções de letramento: um panorama histórico | 24 |
| 2.2 Os Novos Estudos dos Letramentos | 27 |
| 2.2.1 <i>Modelos de letramento</i> | 30 |
| 2.2.2 <i>Agências e práticas de letramento</i> | 32 |
| 2.2.3 <i>A Escola de Nova Londres</i> | 36 |
| 3 METODOLOGIA: PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO | 46 |
| 3.1 Descrição do campo da pesquisa | 50 |
| 3.2 Os participantes da pesquisa | 56 |
| 3.3 Geração dos dados | 58 |
| 3.3.1 <i>O questionário</i> | 59 |
| 3.3.2 <i>Meet motivacional</i> | 59 |
| 3.3.3 <i>Relato pessoal</i> | 62 |
| 4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO RECONSTRUÍDAS: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS RELATOS DOS ESTUDANTES | 64 |
| 4.1 O Assentamento Contestado como agência de letramento | 64 |
| 4.2 Práticas de letramento reconstruídas por estudantes do campo: uma visão do Assentamento do Contestado a partir dos questionários | 68 |
| 4.3 As práticas e eventos de letramentos na voz dos estudantes: análise dos relatos pessoais | 91 |
| 4.3.1 <i>O assentamento nas falas dos estudantes</i> | 92 |
| 4.3.2 <i>Práticas de letramento escolar em pauta</i> | 95 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 105 |
| REFERÊNCIAS | 110 |
| ANEXOS | 118 |
| Anexo A | 118 |
| Anexo B | 119 |
| Anexo C | 119 |
| Anexo D | 120 |
| Anexo E | 124 |

| | |
|------------------------|-----|
| APÊNDICES | 128 |
| Apêndice A | 128 |
| Apêndice B | 130 |

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado que tem como título *Práticas de letramento em uma comunidade de assentamento de reforma agrária: uma investigação a partir de relatos de estudantes do campo*, produzida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A referida pesquisa, partiu dos conceitos acerca dos letramentos como prática social constituída de significados, numa perspectiva de práticas, eventos e modelos de letramento, observados em uma comunidade de assentamento de reforma agrária. Para tanto, este estudo investigou as práticas de letramentos em uma comunidade de assentamento localizada no município da Lapa, no estado do Paraná, situado ao Sul do Brasil. Tratou-se de localizar os letramentos em um lócus específico, isto é, com alunos do ensino médio do Colégio Estadual do Campo Contestado, a fim de observar e analisar práticas de letramentos, ou seja, os usos sociais da leitura e da escrita, vivenciadas no cotidiano. Consideramos que esses sujeitos dispõem de um modo próprio de produzir seus valores, sua identidade, seus costumes, sua cultura, ou seja, os modos de ser e estar no mundo, bem como de se relacionar com seus pares por meio de sua historicidade.

A motivação para esta pesquisa surgiu das minhas inquietações na minha trajetória pedagógica como professora no Colégio Estadual do Campo Contestado. Diante disso, torna-se pertinente delinear minha trajetória pessoal e acadêmica, o que justifica o interesse pelo tema. Desde muito cedo tive o contato com o campo, na comunidade de Faxinal dos Castilhos, no município da Lapa-Paraná, onde passei minha infância e parte da adolescência. Com o sonho de ser professora, estudei na cidade da Lapa e, com sacrifício, meus pais pagavam a passagem de ônibus com fundos próprios, pois não havia transporte escolar para que eu pudesse ir até a cidade cursar o Magistério e voltar para casa. Após três anos de curso, passei no concurso para professora do município, retornando à zona rural para lecionar.

Trabalhei como alfabetizadora durante 13 anos. Depois de dois anos de trabalho e com o salário estável, decidi realizar meu próximo sonho, cursar uma faculdade e uma pós-graduação. Formei-me em Letras pela Universidade do Contestado, nos anos 90, iniciando minha trajetória como professora do Estado do Paraná, no qual atuo até os dias atuais. Minha experiência como aluna e, logo em seguida, como professora, permitiu-me perceber o quanto o campo é visto como local

de atraso, em que os saberes dos camponeses não são valorizados. Após alguns anos de trabalho como professora já concursada do Estado, tive a experiência de trabalhar numa comunidade de assentamento, local da presente pesquisa, época em que realizei minha terceira especialização, sendo essa em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Paraná. Passei a compreender as especificidades do campo por meio de bibliografias que tratavam da relação entre escola e o campo.

Aos poucos pude perceber a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo. A Educação Rural é centralizada na produtividade e não na humanização dos sujeitos do campo, enquanto a Educação do Campo protagoniza esses sujeitos como autores do processo escolar, reconhecendo e valorizando sua identidade. A nomenclatura “do” e “no” campo refere-se à localização da escola e sua interferência no modo de vida local. O campo é lugar de movimento, onde os sujeitos necessitam de formação política para desenvolver-se e conscientizar-se quanto aos interesses que circulam nas esferas do trabalho, a exploração dos produtores rurais pelo agronegócio, os empresários da educação com projetos de apostilamento e o engessamento de conteúdo a partir de projetos hegemônicos desvinculados da realidade sociocultural dos sujeitos.

É importante destacar a diferença entre Rural e Campo, pois a Escola Rural é aquela localizada na zona rural, desvinculada de movimentos sociais, sem vínculos com o movimento de educação do campo, já a Escola do Campo visa compreender seu papel a partir do vínculo da escola com o movimento social de educação do campo, uma educação voltada para o desenvolvimento desses sujeitos para que se tornem atuantes em seu meio, no sentido de participar lutando, resistindo e exigindo direitos para que se tenham uma educação de qualidade e emancipadora. Atrelado a isso, visa-se, também, o desenvolvimento de sujeitos capazes de interferir participativamente dos processos sociais, contra políticas hegemônicas de sociedade e o ato de permanecer no campo sobrevivendo do cultivo da terra.

O movimento social pela educação do campo tem suas raízes calcadas nas lutas sociais e busca por uma educação de qualidade para os povos do campo, pela prática da agroecologia, pelo acesso a linhas de financiamento com baixos juros e pela visibilidade desses povos, tanto na manutenção e valorização de sua cultura como na preservação de sua identidade. Dessa forma, a educação do campo é entendida como sinônimo de apropriação da habilidade de ler o mundo, entendendo

a dinâmica das relações de conjuntura e estrutura da sociedade no meio em que está inserido.

Nesse contexto de educação do campo, insere-se o Assentamento Contestado, *locus* desta pesquisa. Situa-se no município da Lapa, Estado do Paraná, a 70 km da capital, Curitiba. Em fevereiro de 1999, um grupo de 80 famílias Sem Terra conquistou a Fazenda Santa Amélia, histórico latifúndio onde o trabalho se fazia por meio do uso da escravidão de pessoas trazidas da África, tendo como proprietário o Barão dos Campos Gerais. Durante a visita que o Imperador Dom Pedro II realizou a Província do Paraná, em 1880, ele chegou a pernoitar na sede da fazenda, tamanha a sua importância.

Em 1985, a Fazenda foi adquirida por uma empresa de cerâmica, a Incepa, que utilizou a área para o reflorestamento com espécies exóticas (Pinus e Eucalipto) para produção de carvão. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) soube que a empresa possuía uma grande dívida com o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e, sabendo da existência da área, realizou uma denúncia ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), solicitando sua destinação para reforma agrária. Foi instaurado um processo extremamente moroso de desapropriação. Somente no ano de 1999, com a ocupação da área, o processo seguiu seu trâmite de forma mais rápida. O referido decreto foi assinado em outubro do mesmo ano, sendo que a posse ocorreu no ano 2000. Por estar próxima a região onde aconteceu a Guerra do Contestado, os assentados decidiram pelo nome de Assentamento Contestado. Desse modo, o Assentamento Contestado é hoje um exemplo, entre tantos no Brasil, da organização coletiva e comunitária da vida no campo.

Uma das bases do movimento é a organização. As famílias se organizaram em grupos de base, com 10 a 15 famílias em cada grupo; esses grupos são instâncias bases do MST, sendo o modelo de ligação entre as bases do movimento que cooperam entre si. De cada grupo, são escolhidos um homem e uma mulher para coordenar nas tarefas de desenvolvimento das atividades no seu núcleo e, ainda, participar da coordenação do Assentamento.

Dessa forma, desde o início, o Assentamento se desenvolveu na organização e coletividade dos grupos e famílias e, portanto, todas as decisões são discutidas coletivamente. Assim, o campo passa a ser entendido como um espaço de resistência no contexto das contradições entre capital e trabalho, que condiciona todos os

trabalhadores, um lugar em que os sujeitos se desenvolvem em todas as dimensões (cultural, política) e se constituem enquanto sujeitos coletivos em busca da realização de seus projetos de vida e das políticas públicas. Essas são as bases formadoras fundamentais do ser humano em sua concepção defendida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história.

Em sentido amplo da atividade humana criadora, construtora do mundo e do próprio ser humano, o trabalho significa a própria vida como princípio educativo. Vale ressaltar que não se está referindo aqui ao trabalho assalariado e explorador da sociedade capitalista, mas ao trabalho coletivo, que visa constituir sujeitos em trabalhadores conscientes, buscando superar, assim, as formas de alienação do trabalho. Trata-se de um tipo de trabalho que produz cultura e produz, também, sujeitos emancipados, organizados, superando condições alienantes, sujeitos datados em sua historicidade. Outrossim, as pessoas se formam pela inserção em um determinado meio, sua materialidade, atualidade, cultura, natureza e sociedade.

Diante desse contexto até aqui delineado, a **questão de pesquisa** surgiu a partir da seguinte pergunta: como as práticas de letramentos são reconstruídas nos relatos pessoais e nas respostas aos questionários aplicados aos pais e estudantes da escola pública, estadual, situada no Assentamento Contestado? Para responder essa pergunta, esta pesquisa foi autorizada pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná, por meio do Comitê de ética específico¹, após o projeto ter sido aceito, também, pelo Comitê de ética da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Curitiba.

A partir desse panorama, o **objetivo geral** da pesquisa foi observar e analisar as práticas de letramentos reconstruídas nos relatos de estudantes da escola de assentamento agrário e nas respostas aos questionários aplicados. Para isso, alguns **objetivos específicos** foram traçados:

- efetuar um levantamento teórico acerca dos temas ligados ao letramento: práticas de letramento, agência e modelos;
- descrever o assentamento Contestado e sua relação com a escola, observando, mediante conceitos, como práticas e agências de letramentos; e,

¹ N. 28811019.0. 3001.5539 (Centro Universitário Universidade de Maringá – UNICESUMAR); Comitê de ética (SEED) n. 28811019.0.0000.5547 (Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR).

- discutir se práticas de letramento da comunidade são mencionadas ou não nos relatos dos estudantes.

No tocante ao campo epistemológico deste estudo, é possível dizer que os usos da leitura e da escrita vêm sofrendo alterações significativas, tanto que, há alguns anos, bastava assinar o nome para se dizer alfabetizado e, com o passar do tempo, escrever apenas o nome já não se tornou suficiente para as demandas sociais dos sujeitos. Tornou-se necessário, além de escrever, saber ler e compreender essa escrita. Com isso, passou-se a discutir a necessidade de ir além em conceitos que abarquem essas práticas, já que não é mais uma questão apenas de alfabetização.

Acerca dessas práticas mais complexas do que apenas a leitura como decodificação de sinais, próprias do aprendizado da escrita, cunhou-se o termo *letramento*. Desse modo, se antes o problema era estar alfabetizado ou analfabeto, passou-se então a uma nova realidade social, em que não basta saber ler e escrever, mas tornou-se cada vez mais necessário fazer uso da leitura e escrita nas mais variadas práticas sociais. Logo, pode-se definir letramento como “um conjunto de práticas sociais, que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Sobre conceito de letramento, além da definição citada acima de Kleiman (1995), também pode ser mencionada a contribuição de autores como Street (1984; 2003, 2012), Soares (1998; 2004). Considerando o conceito de letramentos produzido pelos Novos Estudos dos Letramentos, como dito antes, o objetivo da pesquisa é analisar as práticas de letramento reconstruídas a partir de relatos dos estudantes de uma escola localizada no Assentamento de Reforma Agrária Contestado.

Os Novos Estudos dos Letramentos relacionam ao termo letramento às práticas de leitura e escrita que são próprias de cada sociedade, de cada grupo social e de cada momento histórico. Embora diferentes grupos sociais e sociedades estejam no mesmo momento histórico, eles podem estar inseridos em diferentes práticas e eventos de letramento. Partindo desse pressuposto, pesquisas sobre letramentos buscam observar os usos e práticas sociais de leitura e escrita em um determinado grupo social. Vale destacar que as operacionalizações do conceito de letramento

ultrapassam os muros da escola, porém essa concepção não era conhecida anteriormente.

Ainda que não haja escolarização, inúmeros sujeitos aprendem no dia a dia os usos sociais da escrita, nas interações com os grupos dos quais fazem parte, que podemos chamar de *agências*. Nesse contexto, Street (2012, p. 83) considera “o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, ao invés de explorar a grande divisão e racionalidade relativa de sociedades ‘modernas’ e ‘tradicionais’”.

Assim, nessa perspectiva de observar os letramentos em grupos sociais específicos, como dito antes, este estudo analisa as práticas de letramento em uma comunidade de assentamento de reforma agrária localizada no município da Lapa, no estado do Paraná, situado ao Sul do Brasil.

No caso desta pesquisa, podemos aventar que sujeitos que crescem em meio ao movimento social, onde o principal objetivo é questionar a lógica do capital, têm práticas de letramento e participam de eventos de letramento próprios de seu grupo social, neste caso, norteados por essa agência que é o Assentamento. Acerca dos conceitos de práticas e eventos de letramento, conforme já dito anteriormente, são conceitos inter-relacionados. Assim, eventos de letramento se referem às atividades imediatas que envolvam leitura e escrita, já práticas de letramento busca situar e interpretar os eventos em contextos nos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, sobretudo em âmbitos institucionais e culturais.

Pode-se argumentar que práticas de letramento e eventos, nesse contexto, desempenham papel importante no desenvolvimento desses sujeitos. Sabemos que a escola é a instituição com maior prestígio social, devido ao seu papel de autoridade na construção de significados e apropriação da tecnologia da escrita no processo de alfabetização.

Nesses últimos anos, há um número significativo de pessoas estudando letramentos na perspectiva da sala de aula e outros apontando para a questão dos letramentos na perspectiva social particular, na qual os sujeitos constroem e se reconstroem com práticas de leitura e escrita cotidianas. Somado a isso, tem-se a necessidade de conceituar o que se entende por eventos e práticas de letramento, pois são conceitos que estão inter-relacionados e fazem parte das problematizações

a ser empreendidas, visto que a escola e o assentamento são tomados nesta pesquisa como agências de letramento.

De uma forma sumária, o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as “práticas de letramento” buscam estabelecer relações desses eventos como algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. “Práticas de letramento, então, se refere a uma concepção cultural mais ampla de formas particulares de pensar e ler e de escrever em contextos culturais”. Elas incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento (STREET, 2012, p. 73).

O termo “letramento”, no sentido atribuído por estudos científicos, nesse âmbito, diz respeito a práticas relacionadas à leitura e à escrita que são próprias de cada sociedade, de cada grupo social, considerando que os sujeitos fazem parte em cada época e momento histórico, já que podemos estar num mesmo momento histórico com práticas de letramento diferentes. Na sociedade atual, as práticas de leitura e de escrita não dizem respeito apenas ao letramento escolar; este é apenas um entre tantos letramentos em que os sujeitos se deparam ao longo da vida.

No Brasil, a primeira incidência do termo “letramento” surgiu nos anos 1980. Antes disso, somente termos como alfabetismo, analfabeto, alfabetizado eram utilizados, em especial a partir dos estudos freireanos, muito embora haja, também, certo apagamento desses estudos (BEZERRA; BALTAR, 2015). Com os novos estudos acerca dos letramentos, houve uma ressignificação dos termos anteriormente citados devido à compreensão do fato de a escrita trazer consequências sociais, culturais, políticas públicas, econômicas e linguísticas tanto para o grupo no qual os sujeitos encontram-se inseridos quanto para o próprio indivíduo que aprende a usá-la.

Cabe salientar que, o conceito de letramento surgiu da necessidade de apropriação de diversas habilidades linguísticas nas esferas sociais e cidadã, por meio da competência de leitura e escrita, sendo que o letramento não está restrito ao sistema escolar, mas está presente nas diversas práticas sociais e contextos diversos. Para Rojo (2012), letramento não é, pura e simplesmente, um conjunto de habilidades individuais, mas o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e escrita. Soares (1998, p. 16) destaca que “[...] um indivíduo, pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado”. Nesse sentido, não se trata de classificar

os sujeitos como mais letrados ou menos letrados, mas pensar nos letramentos a que esses sujeitos têm contato em seu grupo social e que importância atribuem para o uso da leitura e da escrita em situações de interação, no âmbito dos eventos de letramento.

As práticas de leitura e escrita da escola dizem respeito ao letramento dominante, que perpassa os tempos e se repete a séculos, considerado, por Street (1984), como “letramento autônomo”, que contrapõe o modelo ideológico e é nas práticas de letramento que os sujeitos fazem uso da escrita e da leitura em seu contexto social, com objetivos específicos. Está mais relacionado à técnica, estável e homogeneizadora. Desse modo, o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas (GEE, 1996).

Acerca do modelo “ideológico” de letramento, Street (1984 apud KLEIMAN, 1995, p. 38) caracteriza como “[...] o modelo alternativo de letramento para destacar, explicitamente, o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também de estruturas de poder numa sociedade”. Nesse modelo não se fala em prática de letramento no singular, mas em práticas de letramentos, o que direciona para a compreensão de que não se trata de apenas um tipo de letramento.

O nosso entendimento das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconomicamente distintos, devido à forma em que eles integram com a escrita em seu cotidiano, tem avançado graças a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto (KLEIMAN, 1992).

O resgate da cidadania, no caso de grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira já que “um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante” (KLEIMAN, 1992, p. 47).

Diante disso, vale ponderar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem buscando contribuir na formulação de um projeto educativo comprometido com a construção da sociedade do trabalho com igualdade social e participação plena de todas as pessoas, conforme suas necessidades e capacidades, nos processos de decisão e de produção da vida, em todas as suas dimensões. O objetivo geral do MST no âmbito da educação é ajudar a formar pessoas mais plenas

capazes de se assumir como lutadores, construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços para se viver com dignidade.

Segundo a pesquisa de Nei Orzekowski (2015), realizada na mesma comunidade, o MST do Paraná surgiu no início da década de 1980. Desde então, foram conquistados 315 assentamentos nos quais existem aproximadamente 24 mil famílias assentadas em várias regiões do Estado. Para Orzekowski (2015), o que diferencia os assentamentos das comunidades camponesas é que, além da conquista da terra, existem orientações e posicionamentos anticapitalistas que problematizam os desvios e a reprodução dos valores capitalistas, sendo esse o motivo pelo qual os assentamentos rurais estão em disputas permanentes e sempre em construção.

Os movimentos sociais se constituem a partir de práticas e de mobilizações de grupos que lutam por seus direitos. Após a ditadura militar, com a promulgação da constituição de 1988, nos artigos 185 e 186, que contemplam o direito à terra improdutiva, abriram-se possibilidades ao Movimento Sem Terra. Caldart *et al.* (2012) afirmam que o MST busca, essencialmente, a igualdade frente aos problemas sociais, num processo de diálogo, caracterizando-se como uma agência de letramento que busca superar a desigualdade. Reforçam, também, a importância das lutas para que as políticas sejam efetivadas, oportunizando acesso para todos, ou seja, trata-se de uma luta social concreta, pois os sujeitos envolvidos estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não correspondem aos padrões sociais e culturais hegemônicos da sociedade capitalista atual; contudo, foi apenas na década de 90 que as reivindicações desse grupo social se fortaleceram.

A Lei 8.629/1993, intitulada “Lei da Reforma Agrária”, foi aprovada no governo Itamar Franco e fez com que as propriedades rurais fossem reclassificadas com a regulamentação da constituição. Essa ação corroborou a existência de mais implantações jurídicas que impossibilitassem as desapropriações. Até 1993, quando foi regulamentada a Lei Agrária, não foi possível realizar desapropriações (MST, 2014).

Diante disso, vale salientar que o Assentamento Contestado é referência em educação, pois possui, desde a creche infantil (creche) ao ensino superior, com cursos de Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo, em parceria com o Instituto Federal e Universidade Federal do Paraná Setor Litoral. Isso porque a luta

pela educação do campo sempre foi prioridade para o movimento, que mantém diálogo e parcerias com outras agências de letramento e universidades em busca de uma educação pública de qualidade para os sujeitos do campo, respeitando suas especificidades.

O assentamento, foco deste estudo, é um dos únicos que contempla a educação formal, desde a educação infantil até a universidade, e mantém diálogo constante com outras importantes agências de letramento, as universidades federais, pois é considerado um espaço propício para estudo em diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, no Assentamento, há várias pesquisas sendo realizadas através do observatório, empreendendo estudos nas áreas da saúde, na análise de solo, entre outras. A Universidade Federal do Paraná (UFPR), por exemplo, através do observatório desenvolve pesquisas nas áreas da saúde, como, o efeito benéfico existente na vida das pessoas assentadas que se alimentam de produtos orgânicos. O estudo realizado avalia desde o solo, até a qualidade de vida e a saúde dos assentados. Vários exames são realizados para avaliar a saúde física desses moradores, bem como a saúde bucal. Sendo assim, pesquisadores na área odontológica, médica, bem como agrônomos e veterinários, acompanham a vida dessas pessoas a fim de verificar o impacto positivo de uma vida sem agrotóxicos, pois o assentamento possui como princípio a atividade agroecológica para uma vida sustentável e saudável.

O letramento é uma condição revolucionária de consciência da realidade que visa transformá-la. Fontana (2016) escreve que a apropriação do letramento não se restringe a condições linguísticas e psicológicas. Dessa forma, o letramento para os povos do campo eleva “[...] a consciência a nível de práxis revolucionária em favor de um projeto de campo sustentável e de uma sociedade igualitária” (FONTANA, 2016, p. 244).

Vale acentuar que a temática de letramento no campo não é uma área de pesquisa nova, mas é pouco explorada. Por isso, esse solo pouco desbravado é muito fértil para estudos, contribuindo para novos olhares sobre o tema.

Apesar de, no Brasil, os debates acerca deste tema terem se iniciado nos anos 1980, há muitos estudos no âmbito internacional que auxiliam na observação e compreensão de práticas de letramentos em determinados contextos socioculturais. Por isso, trata-se de um debate não só sobre o que é letramento, agência de

letramento, práticas de letramento, modelo autônomo e ideológico, visto que é importante que haja mais investigações que apresentem esses conceitos à luz dos usos efetivos da leitura e escrita, na nossa prática brasileira, na nossa prática do campo. Assim, partiu-se de um estudo preliminar para o letramento no campo como base de sustentação para esta pesquisa, mas que, por si só, já evidencia conceitos tão caros para pesquisadores, conceitos que norteiam, guiam e conduzem o investigador durante sua jornada.

Com o estudo dos novos letramentos, houve uma ressignificação do termo devido a essa preocupação das questões sociais e culturais e suas consequências para o indivíduo e a sociedade. Há muitas falhas na formação dos estudantes e professores, devido a vários fatores como carência de materiais nas escolas, uma boa biblioteca, falta investimentos, ou seja, há uma defasagem, um entrave principalmente em países como o Brasil onde a desigualdade é evidente. Os manuais didáticos descontextualizados, com poucas atividades que desenvolvam a criticidade onde não envolvem situações do cotidiano, conteúdos repassados sem contextualização, fazem com que não se cumpra o papel social da escola que é de formar cidadãos críticos e conscientes para interagirem na sociedade e torná-la mais justa e igualitária.

Com isso, passou-se a compreender que os letramentos não eram apenas de domínio escolar, por estar relacionados a práticas cotidianas. Se a preocupação antes era de que os sujeitos soubessem ler, escrever, passou-se a entender que os letramentos têm um papel social e de acordo com o contexto podem ser alterados/ressignificados.

Com o passar do tempo, novas pesquisas foram sendo realizadas, percebendo que o letramento vai muito além do que essa primeira compreensão. Isso abriu caminhos para o que conhecemos hoje como multiletramentos, abarcando outros letramentos que agora são explorados.

Diante disso, perante o cenário internacional, surgiu o Grupo de Nova Londres, um grupo formado por diversos pesquisadores que propuseram uma pedagogia para a sociedade contemporânea. A primeira reunião ocorreu em meados de 1990 e a preocupação do grupo era desenvolver uma pedagogia que conseguisse atender a nova demanda da sociedade cada vez mais tecnológica. Lançaram o livro *Multiliteracies* (COPE; KALANTZIS, 2000 [1996]) na busca por entender as mudanças ocorridas os âmbitos sociais, nas relações de trabalho e vida pessoal. A preocupação

do grupo estava em interpretar essas mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, pensando na inserção dos sujeitos nesse novo cenário, nos modelos cada vez mais digitais, virtuais, multimodais. Passou-se a considerar o entrecruzamento entre a escola e a sociedade, a vida pública e privada, as aprendizagens escolares e as não valorizadas pela escola.

No livro *Letramentos*, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 24) afirmam que, de modo geral, a educação é sempre voltada para a construção de “tipos pessoas”. É preciso indagar, nesse contexto, que tipo de letramentos possibilitará formar pessoas para interagir e interferir criticamente na sociedade? Como podemos transformar escolas com métodos de ensino eficazes, significativos, considerando a cultura local? Para os autores os letramentos são uma ferramenta para o sucesso, aliada a uma reorganização da sala de aula e a capacitação profissional do professor.

Estão acontecendo mudanças significativas na sociedade, e, por isso, escolas do mundo todo enfrentam o mesmo desafio. São mudanças sociais, tecnológicas e a escola precisa se adaptar para cumprir seu papel social, mas nenhuma mudança ocorrerá sem que haja mudança de formação dos profissionais da educação, pois, “se queremos ter “novos aprendizes”, precisamos nada menos do que “novos professores”, que sejam designers de ambientes de aprendizagem para alunos engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático.” (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, p. 27)

No que respeita aos aspectos metodológicos imbricados neste estudo, esta é uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista e que tem como parâmetros de análise o quadro conceitual dos Estudos dos Letramentos, bem como a questão de pesquisa e os objetivos já mencionados nesta introdução. Assim, por meios de alguns instrumentos de levantamento de dados e das bases teóricas utilizadas neste trabalho, conduziremos as análises dos relatos dos participantes, observando as reconstruções de práticas de letramento nessas produções.

Vale destacar que em virtude do distanciamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19 desde março de 2020, para que a pesquisa se efetivasse, optou-se por utilizar alguns instrumentos e procedimentos metodológicos que pudessem ser mobilizados de forma remota, como o questionário, aplicados aos alunos e familiares, e o relato pessoal produzidos pelos estudantes do campo.

Para tanto, foram selecionados cinco alunos do terceiro ano do ensino médio, faixa etária entre 17 e 18 anos de idade, que estudam no período noturno, do referido colégio, bem como cinco familiares, dos quais dois possuem ensino fundamental incompleto, um ensino fundamental completo, um ensino médio completo e um deles possui pós-graduação. Os nomes dos alunos e familiares mencionados na análise são fictícios, com vistas a manter a privacidade dos sujeitos da pesquisa e de seus relatos.

Após essa exposição, cabe apresentar a estrutura deste trabalho. Esta dissertação está organizada da seguinte maneira: esta Introdução, na qual são apresentados o tema e sua delimitação, a justificativa e os objetivos. No segundo capítulo será apresentada a fundamentação teórica que embasa a pesquisa, com a apresentação do conceito de letramento, por meio de um panorama histórico e conceitos de agências, prática e modelos de letramentos, bem como a especificidade e alguns direcionamentos dos estudos do Grupo de Nova Londres. No terceiro capítulo será apresentada a metodologia com a explicitação da tipificação, dos sujeitos e dos instrumentos de geração de dados desta dissertação. No quarto e último capítulo serão apresentados os resultados obtidos, seguida das considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão abordadas as concepções teóricas que embasam a presente pesquisa, a saber, o conceito de letramento e outros conceitos a ele relacionados. Há, em circulação, no campo de pesquisa sobre letramentos, uma diversidade de compreensão acerca do tema como também uma amplitude de nomenclaturas relacionadas à noção de letramento, tais como: letramento digital, multiletramentos, agência de letramento, práticas e eventos de letramento, entre outras. Diante disso, este estudo busca definir a noção de letramento e conceitos a ele associados a fim de analisar como esses fenômenos ocorrem em uma situação concreta de uso da leitura e da escrita.

Street (1984), Barton (1994), Barton e Hamilton (1998), Gee (1996) entendem que o conceito de letramento não pode ser mobilizado sem que sejam consideradas as condições de uso da escrita. Assim, os autores mencionados voltaram seus olhos para as práticas sociais da leitura e escrita, mais ampla do que apenas a codificação e decodificação e consideram que o letramento é sempre um ato social.

Diferentes sociedades em diferentes grupos sociais podem, ao mesmo tempo, estar inseridos em práticas de letramento distintas (SOARES, 1998). Soares (1998) menciona que, em meados da década de 80, em diversas partes do planeta houve a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de uso da leitura e da escrita no cotidiano das pessoas, mais complexas do que apenas práticas de ler e de escrever, resultantes da aprendizagem do sistema da escrita. Na década em questão ocorreram discussões acerca do tema, que envolvia leitura e escrita, e buscou-se uma concepção de letramento como prática social, constituída de valores, que considerasse os usos da escrita por diferentes grupos sociais. A essa concepção estão atrelados os estudos conhecidos como *New Literacy Studies*.

Street (2003) afirma que práticas de letramento variam de um contexto para outro, portanto, é importante que tenhamos cautela ao analisar as práticas de letramento numa escola de assentamento na qual os sujeitos agenciam práticas distintas e próprias do seu grupo social.

Nos últimos anos, há diversos estudos sobre letramentos que contribuem para uma maior compreensão acerca do tema. Na pesquisa de Castanheira, Green e Dixon (2007), por exemplo, ficou evidenciado que os estudos dos letramentos podem tornar

visível alguns aspectos de como membros de um grupo, conhecem e reconhecem, constroem e reconstroem práticas de leitura no seu cotidiano. Kleiman (1992) situa que o conceito de letramento começou a ser usado para tratar de questões relacionadas ao impacto social da escrita no âmbito dos estudos sobre alfabetização. Desse modo, as pesquisas partiram de uma necessidade de acompanhar a expansão dos usos sociais da escrita desde o século XVI (HEATH, 1986; RAMA, 1985).

Comungamos o uso de tal conceito, visto que o interesse pela pesquisa se dá numa comunidade de assentamento de reforma agrária, num território vinculado ao MST, na qual não se aceita uma educação homogeneizada, mas reflexiva, que atenda os interesses do assentamento, engajada com a produção do conhecimento coletivo. No entanto, antes de adentrar o corpus da pesquisa, é necessário situá-la conceitualmente. Vamos, então, aos conceitos, mobilizados a seguir.

2.1 Concepções de letramento: um panorama histórico

No Brasil, o termo 'letramento' chegou tardiamente, nos anos 80, considerando que somente termos como alfabetismo, analfabeto, alfabetizado estavam relacionados ao uso da leitura e escrita, porém em outros países de língua inglesa o termo *literacy* já era utilizado. Compreende-se como letramento o estado ou a condição daquele que aprende ler e escrever (KLEIMAN, 1995). Cabe salientar aqui que, durante muito tempo, o termo era bastante confundido com alfabetização e, embora não seja o foco da nossa pesquisa, faz-se necessário conceituar os termos, pois há uma diferença entre alfabetização e letramento.

Enquanto pesquisas sobre alfabetização analisam os aspectos de alfabetização, ou seja, a aprendizagem da leitura e escrita, pesquisas sobre os letramentos preocupam-se em identificar as práticas sociais da leitura e da escrita num determinado grupo social. Historicamente, bastava saber assinar o nome para se dizer alfabetizado. Com o passar do tempo e os avanços tecnológicos, além de inúmeras mudanças e transformações ocorridas pelo mundo, assinar apenas o nome, decifrar letras, códigos escritos e compreendê-los já não era suficiente. Houve a necessidade de se pensar e ampliar conceitos como alfabetização, alfabetizado, analfabeto. Era preciso um conceito que desse conta de explicar os processos envolvendo os usos do sistema linguístico e as práticas sociais do uso da leitura e

escrita. Isso porque, por exemplo, uma criança pode não ser alfabetizada, mas estar incluída em práticas letradas, fazendo leitura de imagens, rótulos, placas, gestos, emoções etc. (SOARES, 2004).

Soares (2004, p. 6) aponta que houve a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas do que as práticas do ler e escrever, resultantes do aprendizado do sistema de escrita. Enquanto definição de alfabetização, Ferreiro (2001, p. 32) afirma que “diz respeito ao uso das letras”, uma vez que não se trata de uma forma mecânica de ler e escrever já que o letramento é um ato social, articulado a práticas complexas que vão além de ler e de escrever. O letramento, portanto, ultrapassa a condição de alfabetizado e analfabeto, pois a leitura, a compreensão textual e a escrita, trazem consequências sociais, culturais políticas, cognitivas, econômicas e linguísticas (KLEIMAN, 1992).

Para Rojo (2012), o conceito de letramento surgiu da necessidade de mobilizar diversos usos linguísticos nas esferas sociais e cidadã, por meio desenvolvimento dos usos de leitura e da escrita, ressaltando que o letramento não está restrito ao sistema escolar, mas presente nas diversas práticas sociais e contextos diversos. De acordo com Rojo (2012), letramento não é pura e simplesmente um conjunto de modos individuais de utilização da linguagem, mas o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita. Portanto, podemos observar que usuários das mídias, onde espaços de leitura e escrita comunicam-se cada vez mais de maneiras multimodais com novas convenções de letramentos.

Street (2003, p. 83) considera o letramento como “um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição”, ao invés de explorar a grande divisão e a racionalidade relativa de sociedades “modernas” e “tradicionais”, uma vez que “[...] um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser de certa forma, letrado” (SOARES, 1998, p. 16). Paulo Freire (1970) nos deixou inúmeras contribuições, ao difundir práticas de leitura e de escrita como sendo sociais e ideológicas coexistindo numa relação de poder cultural, religioso e político, que afetam não só as relações sociais. O legado deixado pelo autor em suas dezenas de obras aponta para a grande responsabilidade da escola, no papel de promover uma formação humana crítica, para os sujeitos oprimidos, marginalizados e excluídos.

Desde então, vários pesquisadores iniciaram os debates e estudos sobre as questões acerca do uso e prática sociais da leitura e escrita, ampliando a definição do termo inicial, dando novos sentidos à palavra letramento. Portanto, não podemos afirmar que na cidade as pessoas são mais letradas que no campo, ou que estão em práticas letradas semelhantes, pois cada grupo pode estar inserido em práticas letradas distintas, num mesmo momento histórico.

Com os novos estudos dos letramentos houve uma ressignificação do termo, devido à compreensão da escrita trazer consequências sociais e culturais, políticas públicas, econômicas e linguísticas tanto para o grupo no qual os sujeitos encontram-se inseridos quanto para o próprio indivíduo que aprende a usá-la (KLEIMAN, 1992). Na escola, os conteúdos podem vir a ser apenas repassados sem uma contextualização, ou associação a questões práticas do cotidiano, ou a falta de criticidade, em relação aos textos e conteúdo de alguns manuais didáticos, por exemplo, com práticas de atividades como cópia no caderno, entre outras, acabam por não cumprir a função social da escola, que é a de formar cidadãos críticos e conscientes para atuar em sociedade e torná-la mais justa e igualitária para todos e todas.

Acerca do letramento de sujeitos do campo, para Souza e Fontana (2016, p. 45),

o letramento, para os sujeitos do campo, resulta em proporcionar a esses o acesso e, também, a crítica ao conhecimento, à ciência e a tecnologia, na lógica da reprodução do capital, que aliena o trabalhador rural. Significa a formação de sujeitos para a produção de novos conhecimentos vinculados a valores que humanizem as relações sociais e de trabalho no campo.

Diante disso, pode-se aventar que sujeitos que moram em assentamento e nele estudam têm seu jeito próprio de agenciar conhecimentos, prevalecendo uma visão mais crítica, já que situada no meio em que vivem. Como se verá mais adiante nas análises, as atividades da escola estão relacionadas a vivências no assentamento, quando, por exemplo, se voltam para apresentações sobre o modo de vida da comunidade em questão. Desse modo, as práticas de letramento são vislumbradas no decorrer do exercício dos eventos de letramento que estão presentes no cotidiano desses sujeitos.

Os letramentos escolares têm sido objetos recorrentes de investigação na

pesquisa acadêmica, haja vista as implicações e importância desses estudos nos processos de alfabetização e nas práticas de leitura no decorrer das fases escolares. Partindo desse pressuposto – da amplitude de estudos sobre os letramentos escolares –, observa-se a necessidade de pesquisar práticas de letramento de estudantes de uma escola pública situada no interior de um assentamento de reforma agrária. Teoricamente, portanto, para que se promova um efeito de progressão temática neste trabalho, serão apresentados a seguir alguns conceitos que dizem respeito ao referencial teórico e o contexto histórico que os tornou possíveis como aparato metodológico no âmbito dos estudos dos letramentos.

2.2 Os Novos Estudos dos Letramentos

Como dito anteriormente, em 1980, vários autores começaram pesquisar questões referentes às práticas sociais de leitura e de escrita em contextos diversos. A partir das pesquisas sobre Novos Estudos dos Letramentos, houve uma ressignificação do termo, devido à compreensão de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, públicas, econômicas e linguísticas tanto para o grupo no qual os sujeitos encontram-se inseridos quanto para o próprio indivíduo que aprende a usá-la. Trata-se, portanto, de práticas mais amplas que apenas o ato de decodificar sinais, ler e escrever e é esse aglomerado de implicações que está relacionado ao ato de denominação do termo letramento. Não se trata de desconsiderar a importância, de dominar a leitura e escrita, a relação entre fonema e grafema, os estudos gramaticais, porém, parte-se da compreensão de diferentes e múltiplos letramentos em um mundo cada vez mais multimodal, com textos diversificados, uma infinidade de gêneros discursivos e um acesso destes, cada vez mais realizados por meio das mídias, envolvendo não apenas palavras e sim abreviações, *emotions*, expressões diversas, sons, vídeos. Os estudantes que frequentam as escolas são outros, os jovens Sem-terra, pesquisados, estão inseridos em um mundo onde os territórios distantes, já não são tão distantes e desconhecidos, pois o mundo tornou-se próximo pelo processo de globalização e acesso a novas mídias de comunicação.

Para Street (2003), mudanças na visão da concepção de letramento variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra. Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, de 1970, denunciou o modelo tecnicista de letramento, embora não usasse

esse termo, defendendo que, muitas vezes, o modelo de letramento não contribui para uma formação crítica e emancipatória dos sujeitos em práticas de leitura e de escrita como “Eva viu a uva” e “A asa é da ave” (FREIRE, 1981, p. 15). Os autores comungam da mesma concepção no que se refere ao ato de ler. Para Freire (1981, p. 17), é preciso compreender “a importância e construir significados relacionados à vida de quem produz a uva, quem consome, ou quem lucra, os benefícios da fruta bem como a comercialização da mesma”. Segundo autor, uma educação bancária, efetivada através de conhecimentos depositados, é incapaz de respeitar o conhecimento do aluno e sua historicidade.

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, de narrar, de transferir ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscente, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, diante de um contexto político indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscente, em torno do mesmo objeto cognoscível com toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto que a educação é o meio mais eficaz a tal transformação. Insisto ainda na atualização, na verdade enquanto aprofundamento da “crise de conscientes” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana... Para enfim ocorrer uma transformação social (FREIRE, 1987, p. 68).

É importante mencionar que essa visão emancipatória de Freire está em consonância com as pesquisas dos Novos Estudos de Letramentos. Não é à toa que Kleiman (1995) menciona que com o passar do tempo, os estudos dos letramentos foram se ampliando para abarcar a observação dos usos sociais da escrita, visando determinar que efeitos havia entre grupos marginalizados, ou mesmo em sociedades não industrializadas, cujos efeitos da tecnologia se faziam surtir integrando a sociedade em meio a existência de grupos que sustentam o poder. Não se trata de buscar efeitos universais do letramento, mas relacioná-los às práticas sociais e culturais de determinada sociedade, considerando a heterogeneidade dos usos e dos indivíduos em contextos desiguais.

A partir de então, esses estudos passaram a ser conhecidos como “*New Literacy Studies*” (NLS), ou Novos Estudos do Letramento, tendo Street (2003) e Gee (1996) como alguns de seus principais expoentes. Para esses pesquisadores, é preciso certo cuidado com conceitos de letramento, que envolvem usos de leitura e de escrita devido ao papel social que tais atividades exercem na vida social.

Nesses últimos anos, há um número significativo de pesquisadores estudando letramentos, assim como um despontar para estudos sobre os letramentos locais, na perspectiva da sala de aula, e alguns poucos estudando os letramentos na perspectiva social particular, na qual os sujeitos constroem e se reconstróem por meio do uso de práticas de leitura e de escrita cotidianas. Surgem então conceitos como modelos de letramentos, eventos e práticas de letramentos, que serão especificados nas subseções a seguir. De forma sumária, vale assinalar que o evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito, enquanto as “práticas de letramento” buscam estabelecer relações desses eventos como algo mais amplo, numa dimensão cultural e social. Práticas de letramento, então, estão relacionadas a uma concepção cultural mais ampla de mobilização e apropriação da leitura e da escrita em diferentes contextos culturais. Elas incluem os modelos sociais de letramento utilizados pelos participantes e os significados atribuídos aos eventos de letramento (STREET, 1984).

As práticas pedagógicas, no Colégio Estadual do Campo Contestado, localizado no assentamento de reforma agrária, têm como objetivo questionar as relações de poder e desenvolver o pensamento crítico sobre a vida, as situações cotidianas da sociedade e da vida no campo de modo geral, a fim de intervir e buscar soluções.

No referido colégio, *lócus* da pesquisa, sua organização curricular está pautada nos estudos freireanos, com uma pedagogia voltada para atender os assentados, tendo como compromisso o desenvolvimento dos sujeitos e a apropriação do conhecimento coletivamente, a fim de melhorar a qualidade de vida, o fortalecimento do vínculo com o assentamento e incentivar a permanência dos jovens e suas famílias no campo, usufruindo do conhecimento e colocando em prática em suas vivências o conteúdo apreendido, adquirido nas suas atividades como horta, cuidados com o solo, animais, plantas melhorando a vivência e compreendendo a lógica do capital. Dessa forma, o conhecimento precisa estar vinculado ao cotidiano e à vivência dos alunos,

aos processos de trabalho, à sua cultura e às relações sociais, o que tem relação como os modelos de letramentos, conforme apresentados na seção a seguir.

2.2.1 Modelos de letramento

Para refletir sobre os diferentes usos e valores atribuídos à escrita e à leitura nas diferentes sociedades, Street (2003) propôs o conceito de modelos de letramento, organizando-os em: modelo autônomo e modelo ideológico. Enquanto o modelo autônomo concebe a escrita como um ato individual, independentemente de suas condições sociais, o modelo ideológico parte da concepção de letramento como prática discursiva, cujos atores (autor/leitor) levam em consideração os elementos culturais e contextuais. Destaca-se que, mesmo com conceitos diferentes, os modelos podem se contrapor, se desvincular ainda que, para se fazer uso social da escrita e da leitura, faz-se necessário mobilizar o âmbito individual dos usos da linguagem, tais como codificação e decodificação, estratégias de leitura, entre outras. Sendo assim, ao apropriar-se e se utilizarem dos diversos letramentos, os indivíduos perpassam, muitas vezes, por dimensões individuais para alcançar as práticas sociais. Desse modo, é importante assinalar que a existência de uma dimensão individual de uso da escrita não determina, necessariamente, a equivalência com o modelo autônomo.

Segundo Kleiman (1995), a escrita, no âmbito do modelo autônomo de letramento, por ser autônoma e concebida como uma aquisição individual, não dependeria das práticas discursivas nas quais está inserida; sendo, sob essa lógica, “um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Nesse modelo, a escola, muitas vezes, é a principal agência de letramento e a ênfase é atribuída somente à escrita, em meio a uma rede de relações de poder. Partindo desse conceito, as questões culturais e ideológicas são consideradas neutras. Por isso, “as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados [...] são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar.” (KLEIMAN, 1995, p. 47). Para explicar o que seria essa “autonomia” do modelo autônomo de letramento, Kleiman (1995) menciona que a escrita não estaria, sob essa lógica associada ao contexto de produção, reduzindo-se ao funcionamento interno do texto escrito,

[...] não dependendo (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que, regidos pela lógica, a racionalidade ou consistência interna, acabam influenciando a forma da mensagem. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutores constroem e reconstróem durante a interação (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Assim, como já dito, o modelo de letramento autônomo, caracterizado pela autonomia, seria, nessa lógica, um produto completo em si mesmo (KLEIMAN, 1995). Segundo Street (1984), o modelo de letramento autônomo tem uma perspectiva de letramento mais técnico, sem considerar o contexto social e as relações sociais. Segundo Silveira *et al.* (2012), a adoção de um modelo autônomo de letramento, para se conceber o papel da escrita na sociedade e o seu ensino e aprendizagem na escola, é uma escolha que não pode ser entendida como neutra, pois nenhuma escolha, inclusive no terreno das práticas escolares é neutra. Ainda sobre o letramento autônomo, segundo as autoras, é oriundo de condições sociais e, assim, os menos favorecidos são apontados como responsáveis pelo fracasso escolar, e pelo aumento de analfabetismo, pois suas práticas não são valorizadas. Seria um erro afirmar que, por estarem em práticas de letramento distintas, são iletrados, pois participam de eventos e práticas de letramentos, próprias do seu grupo social, conformem afirmam as autoras.

Já no modelo ideológico, o letramento é considerado um fenômeno plural e contextualizado, contestando a visão acima segundo a qual o letramento é “dado” de forma neutra e, portanto, seus efeitos sociais são experimentados mais tarde (STREET, 2003).

Para Kleiman (1995), essa maneira de enquadrar o fenômeno, seguindo um modelo ideológico de letramento, confirma que “as práticas de letramento mudam segundo o contexto” (KLEIMAN, 1995, p. 39), e “são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Portanto, são práticas carregadas de ideologia e política, pois refletem o modo como vivem os sujeitos e sua cultura. O letramento, como prática social, implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, do espaço e tempo, do local para o global, contestando, desse modo, as relações de poder.

Como modelo ideológico podemos conceber, diante desse estudo, que são letramentos que consideram as especificidades de cada grupo social, vai além da técnica, do mecanicismo, pois somos indivíduos no social. No âmbito escolar, pensar os letramentos do ponto de vista do modelo autônomo é partir de práticas pedagógicas que valorizam o conhecimento prévio dos estudantes, que observa o entorno social e cultura dos estudantes. Em outros termos, as atividades de leitura e de escrita são construídas coletivamente e se reconstróem no espaço e tempo das relações sociais e de acordo com cada momento histórico e como dito anteriormente, partindo do local para o global.

É importante mencionar que o modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas (GEE, 1996). O modelo ideológico de letramento (STREET, 1984) denomina “o modelo alternativo de letramento para destacar, explicitamente, o fato de que todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também de estruturas de poder numa sociedade”. Nesse modelo de letramento não se fala em prática de letramento no singular, mas de práticas de letramentos, o que nos leva a entender que não há apenas um tipo de letramento.

Diante disso, podemos inferir que sujeitos, que vivem e crescem em meio ao movimento social, possuem práticas de letramento distintas e estão mergulhados em práticas e eventos próprios da sua realidade social. Por isso, podemos aventar que o exemplo de uma escola inserida no assentamento, como o caso do presente estudo, pode ser concebido como um modelo ideológico porque considera as práticas situadas de uso da leitura e escrita para fins específicos. Esse aspecto pode apontar que o assentamento atua, de certo modo, como uma agência de letramento que incide nas práticas letradas da escola ali inserida. Por isso, na seção a seguir, discutiremos os conceitos de agência e prática de letramento.

2.2.2 Agências e práticas de letramento

Entre os conceitos relacionados ao letramento estão os conceitos de agências e práticas de letramento. Sobre o conceito de agências de letramento, Silva Filho e Rodrigues (2012) mencionam que se trata de instituições ou grupos sociais nos quais

sejam promovidos eventos de letramento. Desse modo, as agências de letramento se materializam como ambientes nos quais os letramentos ocorrem, sob a mediação de agentes de letramento. No Glossário Ceale (2020, s. p.), do Centro de Alfabetização Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da UFMG, consta a seguinte informação: o uso plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita “varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas, políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes”.

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto que o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura e aos eventos de que participam (CEALE, 2020, s. p.).

Shirley Brice Heath (1982) definiu evento de letramento como qualquer ocasião na qual a escrita se constitui da interação e interpretação de sujeitos no âmbito do uso da linguagem. É quando pode ser percebido o que as pessoas fazem quando usam a escrita e a leitura em situações social e culturalmente situada, está relacionada aos modos como interagem por meio da escrita. No início da década de 1980, Street observou moradores de vilarejos no Irã e sua relação com notas de vendas de maçãs, o uso do Alcorão na escola religiosa e práticas associadas ao sistema de ensino nacional vigente no país.

Nesse contexto sociocultural, Street percebeu que os eventos estavam inter-relacionados e a legitimação desses eventos se dava de modo diferente por diferentes grupos sociais da região. Para as autoridades, era o letramento escolar que viabilizaria atividades comerciais, já no âmbito das práticas sociais mais amplas, foi o letramento religioso que ganhou ênfase, sobretudo o conhecimento do Alcorão, na atribuição de autoridade a determinadas pessoas para que conduzissem e registrassem as atividades comerciais. É importante sinalizar a relação entre os conceitos de prática e eventos de letramento, pois os eventos constituem os fatos fotografáveis no interior das práticas de letramento. A agência de letramento é o ambiente no qual ocorrem tais instâncias.

Acerca do conceito de agências de letramento, é importante mencionar que Silva (2009) e Silva e Araújo (2010) tomam-nas como "áreas da vida dos sujeitos" ou "espaços sócio-discursivos". Já outros autores consideram que as agências de letramento se materializam como grupos sociais ou instituições específicas, como a família ou a escola, por exemplo. Guimarães (2006, p. 61) considera que a família é uma agência de letramento e pondera que a "família letrada, certamente, constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar". Nessa conceitualização, a escola, enquanto instituição, ocupa lugar de destaque, como, por exemplo, em Jaeger (2003, p. 36-37): "No modelo autônomo, boa parte das vezes, letramento e escolarização ocorrem simultaneamente, pelo fato de a escola constituir, atualmente, em quase todas as sociedades, a principal agência de letramento".

Nesta pesquisa, compreende-se a escola como uma agência de letramento e analisa-se de que forma práticas de leitura e escrita estão inseridas nesse meio, considerando o grupo de pais e alunos que estão inseridos no Assentamento de Reforma Agrária Contestado e sua influência nesse ambiente. Assim, é importante mencionar que, aqui, o assentamento também é uma agência de letramento. No caso desta pesquisa, podemos dizer que sujeitos que crescem em meio ao movimento social, onde o principal objetivo é questionar a lógica do capital, têm práticas de letramentos e participam de eventos de letramentos próprios de seu grupo social. É possível aventar, ainda, que essas práticas de letramento incidem sobre os letramentos escolares. Pode-se argumentar que práticas de letramento nesse contexto desempenham papel importante no desenvolvimento desses sujeitos. Sabemos que a escola é a instituição com maior crédito social, devido ao seu papel de autoridade na construção de significados, contudo, práticas de letramento nas quais os sujeitos assentados estão inseridos podem estar alterando seu desempenho acadêmico.

O nosso entendimento das diferenças nas práticas discursivas de grupos socioeconomicamente distintos devido à forma com que eles fazem uso da escrita em seu cotidiano tem avançado graças a estudos que adotam um pressuposto que poderia ser considerado básico no modelo ideológico, a saber, que as práticas de letramento mudam segundo o contexto (KLEIMAN, 1992).

O resgate da cidadania, no caso de grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da

escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante (KLEIMAN, 1992, p. 47).

Desse modo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra vem buscando contribuir na formulação de um projeto educativo comprometido com a construção da sociedade do trabalho com igualdade social e participação plena de todas as pessoas, conforme suas necessidades e capacidades, nos processos de decisão e de produção da vida, em todas as suas dimensões. O objetivo geral do MST, no âmbito da educação, é ajudar a formar seres humanos mais plenos capazes de se assumir como lutadores, construtores de novas relações sociais, a começar pelos acampamentos e assentamentos onde vivem e que são desafiados a tornar espaços para se viver com dignidade.

O assentamento, foco deste estudo, é um dos únicos que contempla a educação formal, desde a educação infantil até a universidade, e mantém diálogo constante com outras importantes agências de letramento, as universidades públicas, pois é considerado um espaço para pesquisa em diferentes áreas do conhecimento. Atualmente, o assentamento é espaço onde o observatório realiza pesquisas na área da saúde, pesquisas como análise de solo entre outras.

As práticas de letramento, nesse contexto, se constituem ideologicamente orientadas em função da luta social dos sujeitos, por uma reforma agrária e por uma construção de mundo mais igualitária, com práticas como no caso da agroecologia, muito forte nesse assentamento, que tem como objetivo melhorar a vida do homem no campo, garantindo a sustentabilidade bem como a permanência no campo.

Para Silveira *et al.* (2012, p. 100), os eventos de letramento dizem respeito ao que é observável, fotografável, como a redação de um e-mail, por exemplo, o uso do caixa eletrônico, a leitura de um livro etc. Nesse âmbito, o conceito de práticas de letramento também está associado ao conceito de eventos de letramento. Ambos são utilizados no plural. Enquanto as práticas de letramento dizem respeito à concepção cultural ampla nos modos de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais os eventos são situações em que algo escrito possa constituir num processo de interação, interpretados pelos participantes, ou seja, são ações que os sujeitos fazem uso da leitura e escrita.

Compreendemos, assim, a escola, o assentamento, bem como a Universidade, como sendo agências de letramentos. Quando se menciona que o assentamento é

uma agência de letramento é porque ele possibilita eventos letrados aos sujeitos que dele fazem parte ou estão a ele relacionados. Acerca disso, quando dizemos que a escola possibilita vários eventos de letramento também já estamos entrando na seara dos multiletramentos, dada a quantidade de diferentes tipos de texto que são expostos e aprendidos nesse ambiente. Logo, a próxima sessão tratará sobre os multiletramentos, para compreender de forma clara esse conceito e como ele está presente na escola, na comunidade e nas práticas sociais e linguageiras do ser humano.

2.2.3 A Escola de Nova Londres

O Grupo de Nova Londres (*New London Group*) – que propôs a pedagogia dos Multiletramentos – é uma equipe de professores que se reúnem para estudar temas referentes a escola como um todo desde a década de 90. O Grupo de Nova Londres é formado pelos pesquisadores Martin Nakata, Jim Gee, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sara Michaels, Carmem Luke, Courtney Cazden, Gunther Kress, Allan Luke, Bill Cope, da Universidade de Queensland (Austrália), que propõem uma pedagogia com os novos estudos de letramento para a sociedade contemporânea. Esse grupo constantemente se questiona qual escola seria ideal para diferentes grupos da sociedade, pois se preocupavam com a rápida mudança na vida cotidiana e privada com a chegada das novas tecnologias. Alguns integrantes do grupo eram originários de países em conflito cultural, caracterizados por lutas entre gangues, massacres nas ruas, perseguições e intolerância. Segundo eles, o não tratamento e o apagamento dessas questões sociais em sala de aula, resultariam num aumento da violência entre os jovens, bem como a falta de perspectiva. O objetivo do Grupo de Nova Londres é ampliar a compreensão das práticas letradas a partir da multiplicidade de textos existente. Assim, ‘multiletramentos’ foi o termo cunhado pelo grupo que abrangem a multiculturalidade e a multimodalidade das sociedades globalizadas.

Uma das reuniões do grupo que aconteceu em meados dos anos 1990 resultou na publicação de um manifesto em um artigo (NEW LONDON GROUP, 2006 [1996]) e, após isso, ao lançamento de um livro intitulado *Multiliteracies* (Cope; Kalantzis, 2000 [1996]), descrevendo uma agenda para a chamada “pedagogia dos multiletramentos”, motivados pelas mudanças ocorridas no ambiente das

comunicações, buscando interpretar o que estava acontecendo com a criação de significados no mundo do trabalho, da cidadania e da vida pessoal. Esse grupo foi formado com o objetivo de pensar sobre os diferentes aspectos socioculturais das práticas de Letramentos, ou seja, acerca dos modos de ler e de escrever que emergem das culturas heterogêneas, periféricas, nos modelos digitais e virtuais, pensando na inclusão dos sujeitos nesse novo cenário, partindo do local para o global.

Entre as preocupações do grupo estava também a questão das transformações do mundo social e das formas contemporâneas cada vez mais multimodais, como a linguística visual, audiovisual, gestual e modos espaciais de significado se tornando cada vez mais integrados na mídia cotidiana e nas práticas culturais. Também podem ser mencionados, no âmbito da multimodalidade, a representação visual, a imagem estática ou em movimento, a escultura, o artesanato, representações de áudio como músicas, sons ambientais, ruídos, alertas, representando significados para si e para o outro; representações táteis, como o toque, olfato, paladar, as representações corporais e sentimentos incluindo contato físico, cinestesia, sensações da pele (textura, pressão, temperatura), artefatos, culinária, alimentação, aromas.

Também há, nesse âmbito, a representação gestual, por meio da utilização de movimentos das mãos dos braços, de expressões faciais, da roupa, do corpo, da moda, de penteados, da dança, de sequência de ações, de tempo, de frequência, de cerimônia e de rituais. Como representação espacial, tem-se a proximidade ou o distanciamento interpessoal, a territorialidade, a arquitetura e as paisagens urbanas, por exemplo. Para os autores Cope e Kalantzis (2000 [1996]), quatro atos pedagógicos ou processos de conhecimentos deveriam ocorrer: “experimentar, conceituar, analisar e aplicar” (COPE; KALANTZIS, 2000 [1996], p. 26).

Gee (1996) aponta para os significados baseados no mundo real de padrões de experiência, ação e interesse subjetivo. Ou seja, há o entrecruzamento entre as aprendizagens escolares e não escolares – adquiridas fora do contexto escolar –, que diz respeito às práticas e às experiências fora da escola. Ou seja, uma pedagogia dos multiletramentos permite pontos de partida alternativos para a aprendizagem na qual o aluno perceba que vale a pena aprender, pois envolve sua historicidade e considera a particularidade de sua identidade aliados a formas de engajamento, com causa e consequência, de interesse humano, onde possam aplicar e aprovar os conhecimentos. Trata-se de uma educação que considere os problemas sociais, pois

a escola está na sociedade, não é uma instituição dissociada dela, aonde chegam crianças, adolescentes e jovens todos os dias com seus problemas pessoais, sua própria cultura e seus valores. A escola não pode ser um local para se aprender assuntos pré-estabelecidos, mas um lugar para se pensar, refletir, oferecer ferramentas para que os alunos possam encontrar um lugar na sociedade, transformando-a.

No que diz respeito à educação para todos e todas, podemos mencionar que inúmeras crianças, adolescentes e jovens vêm para a escola com o letramento adquirido no contato familiar, religioso, cultural, frutos de suas relações sociais. Portanto, cabe à escola ressignificar esses letramentos para que os estudantes se formem criticamente e conscientemente, atuando na sociedade de maneira responsável e ética, tornando-se cidadãos capazes de compreender e interpretar os diversos textos produzidos por meio dos sistemas de produção de sentido.

Segundo o Grupo de Nova Londres, os multiletramentos correspondem à multiplicidade de canais e mídias de comunicação e a crescente diversidade cultural e linguística, isso é, os diversos Letramentos e seus processos (culturais, críticos, políticos, ideológicos, entre outros) envolvidos nas práticas de leitura e de escrita. Voltava-se à discussão de uma pedagogia que desse conta de explicar as abordagens tradicionais da leitura e escrita, mas complementando e construindo significados considerando os ambientes de comunicação contemporâneos, propondo uma redefinição de textos e práticas. Reconheciam as implicações das novas e múltiplas formas de comunicação visual, auditiva, espacial, comportamental e gestual.

Atualmente, o termo multiletramentos refere-se a dois aspectos principais da construção de significado, que é a diversidade cultural, ou a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico e o segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos e multimodalidade. Diante dessa nova gama mais ampla de maneiras como os letramentos funcionam na sociedade contemporânea, devido aos novos meios de comunicação e informação, cada vez mais é possível perceber que a comunicação escrita vem sendo integrada pela comunicação oral, (os áudios), visual, espacial e comportamental. Se antes apenas era considerada a escrita a principal maneira de construir significados sabemos que foi complementada por outras formas de comunicar. Os novos olhares para os letramentos numa perspectiva mais

contemporânea e relevante, com uma abordagem mais inclusiva, onde ensinar letramentos perpassa a noção de uso correto da língua, pois se questiona a noção de língua correta e a legitimidade da norma que legitima a escrita num sentido mais amplo o que propõe desafios para as práticas escolares que precisarão ser reencaminhados e redirecionados. Ao tratar de determinadas práticas sociais, por exemplo, é imprescindível considerar para além dos textos impressos, é preciso levar em consideração essa multimodalidade de recursos, por onde circulam essas materialidades, sejam através de publicações em mídias sociais, mensagens on-line, por onde a escrita circula. São novos espaços de comunicação e, por isso, precisa-se complementar os letramentos sobre o design multimodal de textos, desenvolvendo não só a capacidade de desenvolver conhecimentos das convenções formais, mas o conhecimento e aplicabilidade de conceitos em diversos ambientes com usos de ferramentas como design. Mais do que comunicar de maneira competente, os letramentos, referem-se ao pensamento para além da comunicação, refere-se a questão de representação. Pode-se assim dizer que construímos significados através dos letramentos para nós mesmos.

“Multi” diz respeito à multiplicidade que está presente na multiculturalidade das sociedades em meio à globalização e, também, se relaciona à multimodalidade dos textos que circulam e são (re) produzidos nelas.

Conforme abordado, anteriormente, em relação ao panorama histórico, o letramento, inicialmente, esteve mais associado à alfabetização e só a partir do Século XXI, passou a preocupar-se com as questões discursivas. Se antes letramento oscilava entre essas duas capacidades - cognição e práticas sociais –, posteriormente o termo passa a ser utilizado do plural com os novos estudos de letramento.

Brian Street (1984; 2003) evidenciou em suas pesquisas e obras que os letramentos são múltiplos, variam em tempo, espaço e são determinados pela relação de poder com a diferenciação de letramento autônomo e letramento ideológico, que abordaremos mais adiante. Passou-se a observar que o letramento, antes visto como sendo apenas de domínio escolar, poderia estar vinculado a outras práticas para além da escola. Em virtude dos avanços tecnológicos que alteraram nossos modos de ser e estar no mundo, maneiras diferentes de como nos comunicamos com novas formas de ler e escrever e produzir conhecimento criou-se a necessidade de promover novas aprendizagens (CHARTIER, 1998).

Segundo Rojo (2012, p. 112), “se tornam tão importantes as maneiras de trabalhar incrementar na escola, e fora dela, os letramentos críticos, capazes de lidar com textos e discursos naturalizados, neutralizados de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias e efeitos de sentido”. Podemos dizer, assim, que, situando os estudos dos letramentos numa vertente crítica, é possível considerar que os multiletramentos são colaborativos, interativos, híbridos, fronteiriços, mestiços em relação não só à linguagem como também à cultura e às mídias.

Os novos olhares para os letramentos numa perspectiva mais contemporânea e relevante, com uma abordagem mais inclusiva, onde ensinar letramentos perpassa a noção de uso correto da língua, é sim um sentido mais amplo o que propõe desafios para as práticas escolares que precisarão ser reencaminhados e redirecionados. Conforme mencionado anteriormente, ao tratar de determinadas práticas por exemplo, é imprescindível considerar para além dos textos impressos, é preciso levar em consideração essa multimodalidade de recursos, por onde circulam, sejam através de posts em mídias sociais, mensagens online, por onde a escrita circula.

São novos espaços de comunicação e por isso precisamos complementar os letramentos sobre o design multimodal de textos, desenvolvendo não só a capacidade de desenvolver conhecimentos das convenções formais, mas o conhecimento e aplicabilidade de conceitos em diversos ambientes com usos de ferramentas como design. Mais do que comunicar de maneira competente, os letramentos, referem-se ao pensamento para além da comunicação, refere-se a questão de representação. Pode-se assim dizer que construímos significados através dos letramentos para nós mesmos.

O desafio dos letramentos numa visão contemporânea, parte da premissa de que a Educação precisa dar conta de formar sujeitos para viver e atuar nessa sociedade em constante transformação, requer uma nova pedagogia e não apenas conteúdos novos, pois espera-se desses “novos sujeitos”, seres capazes de solucionar problemas, de agirem colaborativamente, aprendizagens flexíveis e capazes de lidar com as constantes mudanças.

Embora nem todas as sociedades conseguem implementar uma pedagogia de multiletramentos, como é o caso das comunidades com dificuldade de acesso às tecnologias e a uma internet de qualidade, bem como equipamentos necessários, como é o caso do Assentamento Contestado em estudo. Implementações como essa,

sem considerar as questões citadas, pode aumentar ainda mais as desigualdades sociais existentes, e reforçar o estereótipo conhecido onde o campo e o ambiente rural são vistos como atrasados, sendo este um desafio que precisa ser superado.

Com efeito, vivemos em um mundo grosseiramente desigual e até mesmos defensores mais ferozes do status quo desigual argumentam que que o sistema dá a todos, pelo menos, uma única chance: a educação. Assim, ter um bom desempenho na escola possibilitaria “igualdade de oportunidades”. No entanto, sabemos que as realidades das escolas brasileiras são muito diferentes. Além disso, não raro, muitos estudantes não conseguem se adaptar à realidade escolar; em outras palavras, não veem a escola como parte do seu mundo e tendem a falhar. É assim que, apesar de sua promessa de equidade, a educação acaba reproduzindo justamente a desigualdade. Isso é ainda particularmente mais desigual em países como o Brasil, cuja desigualdade social e econômica sempre foi e ainda é gritante. Assim, queremos (re)formular uma proposta que de fato interfira nessa situação e que ao mesmo tempo seja um desafio programático: todas as escolas, podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 25)

Cope e Kalantzis (2000) mencionam que a escolha do termo multiletramentos se dá por causa da multiplicidade de canais de interação e diversidade cultural e linguística existente. Está associada a modos de representação, culturas e contextos distintos e uma amplitude maior que apenas considerar a língua. Os meios de comunicação em massa delineiam formas outras de usar a linguagem, então, torna-se necessária a presença de ferramentas que permitam perceber que os significados também são construídos de modos cada vez mais multimodais.

Outrossim, há, também, a necessidade de “negociar diferenças todos os dias, em nossas comunidades locais e em nossas vidas profissionais e comunitárias cada vez mais globalmente interconectadas”, como uma consequência do aumento da diversidade local e da conectividade global (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 6). Os conceitos de mente, sociedade e aprendizagem, na pedagogia dos multiletramentos, são situados e sociais. Estão articulados a contextos de interações colaborativas e contextos específicos. Costa Silva (2012) vai especificar melhor essa questão:

Essa visão de mente, sociedade e aprendizagem, de acordo com Cope e Kalantzis (2000), leva à discussão sobre uma pedagogia como

uma complexa integração de quatro fatores. A saber, *Situated Practice*, que se baseia no mundo de *designed and designing experiences* dos aprendizes; *Overt Instruction*, por meio da qual os aprendizes moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do *design*; *Critical Framing*, que relaciona os sentidos aos seus contextos e propósitos sociais, e *Transformed Practice*, em que os aprendizes transferem e recriam designs de sentidos de um contexto para o outro (COSTA SILVA, 2012, p. 12, grifos da autora).

Inúmeros componentes foram mencionados por Costa Silva (2012) e é preciso especificá-los. O uso de tais ferramentas teóricas propõe um distanciamento de concepções de letramento associadas à memorização e reprodução de conteúdos, num contexto em que o professor era visto como verdade única e suficiente. Agenciar a construção dos sentidos, então, é parte do que apregoa a pedagogia dos multiletramentos, que considera o desenvolvimento da sensibilidade para transformações na sociedade situando diferenças e singularidades, tornando a aprendizagem mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

O primeiro conceito é o de Prática Situada (*Situated Practice*). Por meio dele, é possível pensar a singularidade das múltiplas práticas, experiências e papéis vivenciados em comunidade. Se há inúmeros aprendizes em determinada comunidade, precisam se sentir motivados; isso ocorre, segundo Cope e Kalantzis (2000), por meio da consideração das necessidades afetivas, socioculturais e identitárias. Não há garantias de desenvolvimento da criticidade no ato de colocar em prática o que estiver sendo aprendido, por isso, é preciso se pautar nas etapas do processo e não em apenas uma única avaliação final.

A Instrução explícita (*Overt Instruction*) está relacionada ao campo de intervenções possíveis no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem e não pode ser reduzida a memorizações ou decorebas reprodutoras de conteúdos pré-estabelecidos pelos professores. Nela, visa-se a realização de tarefas mais complexas a cada etapa, e, também, a conscientização da ação colaborativa que tem relação com o professor e demais elementos do processo.

O Enquadramento Crítico (*Critical Framing*) está associado ao ato de enquadrar as possibilidades de domínio na prática, advindos de situações de aprendizagem, articulado às relações históricas, culturais e ideológicas no âmbito de valorações efetuadas em sistemas de conhecimento e de práticas sociais de uso da linguagem. Já a Prática Transformada (*Transformed Practice*) propõe um retorno à

Prática Situada, como um modo de refletir acerca da teoria apreendida como prática refletida.

A palavra colaboração não é utilizada aleatoriamente, pois alunos e professores trabalham em conjunto não somente para articular conceitos, mas para mobilizar, desenvolver, problematizar e situar-se em relação às instâncias de aprendizagem na qual estão inseridos ou vão sendo inseridos no decorrer do tempo. Aplicar e revisar o que tem sido aprendido, então, diz respeito à mobilização da Instrução Explícita e do Enquadramento Crítico (COSTA SILVA, 2012). Como não se trata apenas de reprodução e memorização, é importante mencionar a necessidade de pensar em projeções e desenvolvimentos de modos de aprender que visem à transformação dos sujeitos em práticas escolarizadas, como mencionam Cope e Kalantzis (2000, p. 34):

[...] os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam; construtivamente criticá-lo; responsáveis por sua localização cultural; criativamente estender e aplicá-lo; e, eventualmente, inovar por conta própria, dentro de antigas em novas².

Mas, vale salientar, esses quatro elementos não são orientações pedagógicas ou sequências irrefutáveis a ser seguidas. O que o uso desses conceitos visa explicitar é a necessidade de que os professores tornem conscientes os procedimentos pedagógicos que estão utilizando, associados a objetivos de aprendizagem, visando alcançar sujeitos singulares situados em contextos diversos no âmbito da vida social (KALANTZIS; COPE, 2005).

Kalantzis e Cope, em 2005, conceituam a noção de cultura, defendendo que a pedagogia é fundada nos modos como somos transformados pelos processos de aprendizagem. Nesse âmbito, cultura é vista como “a soma total do que nós aprendemos no contexto em que nos tornamos pessoas que aprendem” e conhecimento como “o processo de conectar as coisas da mente com as coisas do mundo” (KALANTZIS; COPE, 2005, p. 70). A ênfase, então, se dá na relação entre aquele que conhece e o que pode ser conhecido, sendo a pedagogia um modo de aproximar esses dois elementos (o aprendiz e o objeto de aprendizagem).

² Do original: “[...] learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities in new ones”.

Posteriormente, Kalantzis e Cope (2008, p. 176) definem o ato de conhecer como “uma série de capacidades mentais que apenas existe com a finalidade de se fazer coisas no mundo”.

Em *Literacies*, lançado em 2012, os autores defendem que o “velho currículo” (*old basics*) esteve centrado na produção de usos da língua em determinado tipo de sociedade, na qual se defendia a necessidade de apreender a norma padrão e extrair sentidos de textos relacionados à intencionalidade do autor. Pensando no contexto dos multiletramentos, não se pode mais pensar que isso seja suficiente, sobretudo se considerarmos as múltiplas formas de construção de sentidos que são possíveis em contextos situados e sujeitos singulares a fim de considerar a diversidade social e essa heterogeneidade de possibilidades de construção de sentidos é que se defende o uso da pedagogia dos multiletramentos.

Ainda em 2020, na obra intitulada *Letramentos*, Mary Kalantzis, Bill Cope e Petrilson Pinheiro buscam discutir uma agenda plural para aos letramentos, realizando “um movimento de reconceitualização e reconfiguração” do campo, fundamentado em histórias e experiências passadas promovendo um olhar para uma perspectiva futura.

Com efeito, vivemos em um mundo grosseiramente desigual e até mesmos defensores mais ferozes do status quo desigual argumentam que o sistema dá a todos, pelo menos, uma única chance: a educação. Assim, ter um bom desempenho na escola possibilitaria “igualdade de oportunidades”. No entanto, sabemos que as realidades das escolas brasileiras são muito diferentes. Além disso, não raro, muitos estudantes não conseguem se adaptar à realidade escolar; em outras palavras, não veem a escola como parte do seu mundo e tendem a falhar. É assim que, apesar de sua promessa de equidade, a educação acaba reproduzindo justamente a desigualdade. Isso é ainda particularmente mais desigual em países como o Brasil, cuja desigualdade social e econômica sempre foi e ainda é gritante. Assim, queremos (re) formular uma proposta que de fato interfira nessa situação e que ao mesmo tempo seja um desafio programático: todas as escolas podem ser agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, p. 25).

A partir desse panorama teórico levantado, acata-se aqui o conceito de letramentos relacionado às práticas sociais, em um contexto sociocultural, no qual o sujeito está inserido e precisa ser apto para se desenvolver e participar ativamente nesse lugar. Isso significa que não basta apenas o desenvolvimento escolar, a

alfabetização, mas experiências de aprendizagem, de vida, de ensino situações que perpassam essas vidas, que as impactam e transformam, bem como moldam o aprendizado e sejam sustentáculo para outras práticas, sejam elas iguais, diferentes, mais complexas ou mais desafiadoras. Com isso, busca-se mais entender as práticas de letramento, do que apenas um único letramento, como bem afirmou Street (2006, p. 466), “Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento”. O ser humana é múltiplo, multiforme e está em constante mutação, evolução e aprendizado, a língua, da mesma forma, possui também essas características, logo, pode-se dizer que os letramentos e suas práticas também podem ser assim qualificados.

Alicerçado nessa perspectiva de letramento, temos as bases que amparam as análises. Dessa forma, o próximo capítulo se deterá no percurso metodológico realizado nesta investigação, para, assim, adentrar na observação e interpretação dos dados.

3 METODOLOGIA: PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, são detalhados os encaminhamentos metodológicos para a realização deste estudo, são descritos a natureza da pesquisa, o campo e os sujeitos da pesquisa, assim como os instrumentos gerados no decorrer da pesquisa.

Do ponto de vista da abordagem metodológica, esta pesquisa se caracteriza como qualitativo-interpretativista e participante. Na introdução à 3ª edição do *The Sage Handbook of Qualitative Research*, elaborada por Denzin e Lincoln (2005), acerca da fundamentação histórica da pesquisa qualitativa, os autores consideram esse tipo de pesquisa como sendo uma prática investigativa orientada por paradigmas sociológicos e antropológicos.

O paradigma inicial se orientou desse modo até as décadas de 1980 e 1990 quando passou a caracterizar estudos multifacetados no âmbito da investigação nas Ciências Humanas. A etnografia, então, passou a ter destaque, recebendo atenção privilegiada de pesquisadores do campo da educação e dos letramentos, como Frederick Erikson e Judith L. Green, nos Estados Unidos e de Bem Rampton e Brian Street, no Reino Unido. Foram esses pesquisadores que se voltaram, junto a demais expoentes intelectuais diversos, a concentrar seus olhares sobre comunidades urbanas, considerando a escola como um desses lugares.

A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17),

é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

É uma abordagem naturalista e interpretativa. Nela, “os pesquisadores estudam as coisas no seu cenário, tentando entender e interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN, 2006, p. 17).

Já segundo, segundo Minayo (1992), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa – nas ciências sociais – com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Vale destacar que serão analisados textos produzidos pelos sujeitos pesquisados, a fim de recuperar práticas de leitura e escrita dos sujeitos assentados, por meio de ações como observação e

análise. Bem como uma pesquisa bibliográfica, na qual se adentrou em conceitos importantes nos quais este estudo se assenta.

Um ponto importante é que este trabalho é uma pesquisa participante, na qual o pesquisador tem um contato direto com o fato observado. Desse modo, o pesquisador participante busca observar, por meio do contato direto, os participantes em suas situações cotidianas desde a entrada no campo de pesquisa. Com isso, o pesquisador absorve “as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista” (CHIZZOTTI, 2010, p. 90).

Realizar uma pesquisa participante não é algo muito fácil, pois se está inserido diretamente no grupo ao qual irá pesquisar, ou seja, vivencia-se o seu objeto de estudo, bem como há um envolvimento com a comunidade na análise de sua própria realidade. Logo, a análise acaba se desenvolvendo a partir da própria interação. A constituição de sentidos, a alteridade na pesquisa participante é resultado do diálogo, da interlocução entre pesquisadores e pesquisados, ou seja, o pesquisado é convidado a participar como colaborador/interlocutor.

Na pesquisa participante se acolhe diferentes vozes e procura-se o diálogo com outros saberes, como no caso da pesquisa no Assentamento, onde os sujeitos têm um modo próprio de produzir conhecimento e modos diferentes de se relacionarem entre si. O pesquisador participante precisa acolher diferentes vozes e experiências de vida. Chizzotti (2010, p. 90) afirma que esse tipo de pesquisa é caracterizado por “uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes, identificando-se com eles, como igual entre pares, vivenciando todos os aspectos possíveis da sua vida, das suas ações e dos seus significados”. Isso vai ao encontro da minha vivência como pesquisadora e professora na comunidade observada, experienciando diversas situações junto com os participantes e suas famílias,

Podemos dizer, então, que em uma pesquisa participante não se tem apenas autoria, mas coautoria dos participantes nesse processo. Contudo, em excepcionalidade, devido ao distanciamento social necessário em meio à pandemia da Covid-19 que assola o mundo desde 2020 e ainda durante o processo da pesquisa, a coleta dos dados se deu de maneira virtual, utilizando as ferramentas citadas anteriormente.

A partir desses pressupostos, entra em cena, no ato de análise, a prática interpretativa. Para isso, é preciso considerar que todo trabalho de pesquisa vem a

ser uma tradução daquilo que é observado e causa estranheza, um recorte de um achado no mundo a partir do qual mobilizamos nossos olhares. Como propõe Amorim (2004, p. 26), “na verdade o que queremos propor é a ideia de que o pesquisador pretende ser aquele que recebe e acolhe o estranho. Abandona seu território, desloca-se em direção ao país do outro, para construir uma determinada escuta da alteridade, e pode traduzi-la e transformá-la”.

Ainda nesse tema, esta pesquisa também se qualifica como uma pesquisa narrativa, isto é, “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (PAIVA, 2008, p. 3). Para Clandinin e Connelly (2000, p. 20), esse tipo de pesquisa é “uma forma de entender a experiência”, a qual acontece em um processo colaborativo entre o pesquisado e os participantes. Trazer essa metodologia de análise se faz necessário visto que os dados serão gerados a partir das narrativas desenvolvidas pelos participantes no momento de escrita dos relatos pessoais e das respostas às perguntas abertas do questionário, dados esses que serão interpretados e analisados com base nos estudos de letramento.

Esse tipo de pesquisa é interessante pois “usa as narrativas tanto como método quanto como fenômeno do estudo” (PINNEGAR; DAYNES, 2007 apud PAIVA, 2008, p. 3), ação que também é posta em prática neste estudo, isso porque como método de geração de dados serão solicitados a escrita de um relato pessoal e a resposta a um questionário, e essas informações serão o fenômeno aqui analisado, uma vez que o objetivo é analisar se há a reconstrução de práticas de letramento nesses textos.

Um ponto relevante da pesquisa narrativa é perceber como a construção de sentidos é feita a partir das experiências dos narradores, o que dá a forma de narrativa para o objeto em questão (PAIVA, 2008). Isso é de vital importância para esta pesquisa, pois o propósito é que as práticas vivenciadas venham à tona nesses textos, que elas sejam percebidas como experiências que os influenciaram de alguma forma, mesmo que eles não as percebam da forma teórica que aqui será denominada, como práticas de letramento. Dessa forma, pensar esta dissertação também como uma pesquisa narrativa é essencial não só pela categorização da metodologia, como também para o pensar o trabalho como um todo, desde a geração dos dados até a análise pormenorizada dessas informações.

No tocante ao processo de geração de dados para análise aqui empreendida,

foram delimitadas cinco famílias com filhos regularmente matriculados no ensino médio, período noturno, no Colégio Estadual do Campo Contestado. As mães de cada aluno se voluntariaram para serem o representante legal de cada família. Os alunos eram da faixa etária entre 17 e 18 anos, que, além de estudarem no referido colégio, participaram da prova do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), e se dispuseram a participar desta pesquisa, mediante cumprimento da tramitação legal. Por eu, Cláudia, ser professora nessa escola e, especialmente, desses alunos, já me incluo aqui na pesquisa, por toda a vivência que tenho com os alunos e seus familiares, acompanhando o seu desenvolvimento acadêmico.

Inicialmente, após consulta dos dados das famílias, fornecidas pela Secretária da Educação e do Esporte (SEED) do Paraná, como instituição coparticipante, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos selecionados, assim como foram esclarecidos assuntos a respeito do objetivo da pesquisa. Foram explicadas questões referentes à participação voluntária, alertando-os que poderiam encerrar a participação na pesquisa, caso assim o desejarem, bem como poderiam deixar de responder questões que se sintam desconfortáveis em responder. Também foi esclarecido aos participantes acerca do fato que, se assim o desejarem, poderão receber uma cópia da pesquisa final.

Após a explanação quanto às etapas e objetivos da pesquisa, iniciamos com a apresentação de um questionário on-line, através do *Google Forms*, para mães e alunos, para que respondessem questões pertinentes aos usos da leitura e da escrita no cotidiano, a fim de identificar as práticas de letramento dos pais e filhos.

De posse dos questionários, no decorrer desse período de pandemia, sem poder ir a campo, tentou-se encontrar metodologias para a geração dados confiáveis de maneira on-line. Desse modo, optamos por realizar uma reunião on-line motivacional com os estudantes pesquisados, por meio da ferramenta *Google Meet*. Essa ferramenta digital gratuita é a solução que muitas escolas encontraram para se conectar com alunos, pais e profissionais de educação no período de ensino remoto emergencial, visto que é uma ferramenta que pode ser utilizada através de computador ou smartphones, pois são realizadas videochamadas com até cem participantes. Ela pode ser utilizada mesmo por aqueles que não tenham acesso à internet, em locais de difícil conexão, pois o próprio sistema cria números de discagem

automática para a realização de uma chamada telefônica, dessa forma, é possível a participação em encontros por meio de qualquer telefone (fixo ou móvel).

Na reunião on-line com os alunos, com objetivo de incentivá-los a fazer relatos sobre as experiências com a leitura e escrita, bem como das memórias que tinham sobre leitura e escrita, a pesquisadora apresentou o gênero textual intitulado *relato pessoal* para que, após esse primeiro momento do encontro, os estudantes participantes produzissem seus relatos pessoais. Os alunos sentiram-se muito à vontade em participar e, inicialmente, fizeram um relato oral de suas memórias, para então redigirem o relato pessoal solicitado. Posteriormente, foi entregue por meio do aplicativo *WhatsApp*, sendo essa outra ferramenta muito utilizada pelos professores no ensino remoto. Três alunos optaram por escrever manualmente no caderno e enviar foto e um aluno optou por redigir o relato no próprio aplicativo. Foram coletados quatro relatos para análise, isso porque um aluno não entregou a atividade escrita.

Os parâmetros de análise dos dados gerados no campo de pesquisa são baseados nos próprios conceitos produzidos pelos novos estudos de letramentos, a saber, conceitos como: agência, práticas e eventos de letramento, bem como nos objetivos estabelecidos para o presente estudo, conforme descritos no capítulo de introdução. A partir disso, buscamos identificar nos textos do gênero relato pessoal produzidos pelos estudantes a reconstrução desses elementos, em conjunto com os critérios de avaliação das respostas às perguntas propostas pelo questionário, que auxiliaram na interpretação e compreensão das memórias apresentadas nos relatos. Isso porque, a partir da observação dos relatos pessoais dos sujeitos participantes foram analisadas como as práticas as práticas de letramentos são enunciadas por eles. Assim, foi possível refletir de que modo o Assentamento se caracteriza como uma agência de letramentos, como propomos nesta pesquisa.

A fim de adentrar ainda mais nesse percurso metodológico, faz-se necessário conhecer mais a fundo o campo de pesquisa aqui analisado, como também detalhar os instrumentos aqui citados para levantamento dos dados. Por isso, os próximos tópicos adentrarão nesses temas.

3.1 Descrição do campo da pesquisa

O Assentamento Contestado, *lócus* desta pesquisa, pertence ao município da

Lapa, Estado do Paraná, e está situado a 72 km da capital do estado, Curitiba. Trata-se de um município rural, cuja economia está baseada na agricultura e na criação de animais. É composto por 64 comunidades rurais (LAPA, s.d.), entre elas o Assentamento Contestado.

Em fevereiro de 1999, um grupo de mais de 50 famílias Sem Terra conquistou a Fazenda Santa Amélia (SANTOS, 2015b, p. 87), histórico latifúndio onde o trabalho se fazia na condição de escravidão de pessoas trazidas da África tendo como proprietário o Barão dos Campos Gerais. Durante a visita que o Imperador Dom Pedro II realizou a Província do Paraná, em 1880, ele chegou a pernoitar na sede da fazenda, tamanha a sua importância.

Em 1985, a Fazenda foi adquirida por uma empresa de cerâmica, a INCEPA, que utilizou a área para o reflorestamento com espécies exóticas (Pinus e Eucalipto) para produção de carvão. O MST soube que a empresa possuía uma grande dívida com o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS) e, sabendo da existência da área, realizou uma denúncia ao INCRA, solicitando sua destinação para reforma agrária. Foi instaurado um processo de desapropriação, feito extremamente moroso. Somente no ano de 1999, com a ocupação da área, o processo seguiu seu trâmite de forma mais rápida. O referido decreto foi assinado em outubro do mesmo ano, sendo que a posse ocorreu no ano 2000. Por estar próxima à região onde aconteceu a Guerra do Contestado, os assentados decidiram pelo nome de Assentamento Contestado (AMARAL, 2019).

O Assentamento Contestado é hoje um exemplo, entre tantos no Brasil, da organização coletiva e comunitária da vida no campo. Uma das bases do movimento é a organização. As famílias se organizaram em grupos de base, com dez a quinze famílias em cada grupo, esses grupos são instâncias bases do MST sendo o modelo de ligação entre as bases do movimento que cooperam entre si.

Uma das bases do movimento é a organização. As famílias se organizaram em grupos de base, com dez a quinze famílias em cada grupo; esses grupos são instâncias bases do MST sendo o modelo de ligação entre as bases do movimento que cooperam entre si. De cada grupo são escolhidos um homem e uma mulher para coordenar nas tarefas de desenvolvimento das atividades no seu núcleo e, ainda, participar da Coordenação do Assentamento.

Dessa forma, desde o início, o Assentamento se desenvolveu na organização

e por meio da coletividade dos grupos e famílias e, portanto, todas as decisões são discutidas coletivamente. Assim, o campo passa a ser entendido como um espaço de resistência no contexto das contradições entre capital e trabalho, que condiciona todos os trabalhadores, um lugar em que os sujeitos se desenvolvem em todas as dimensões (cultural, política) e se constituem enquanto sujeitos coletivos em busca da realização de seus projetos de vida e das políticas públicas. Essas são as bases formadoras fundamentais do ser humano em sua concepção defendida pelo Movimento MST: trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história (CALDART, 2009).

Para fins de recorte da pesquisa, como dito antes, tomamos como base cinco famílias, sendo cinco mães de estudantes que moram no referido assentamento.

A análise foi, então, realizada com responsáveis que tenham filhos em idade escolar, entre 17 e 18 anos, meus alunos. por meio do questionário; e com os alunos, com o objetivo de verificar em relatos pessoais práticas de letramento do Assentamento.

O trabalho de campo foi desenvolvido no Colégio Estadual do Campo Contestado, localizado no assentamento de reforma agrária, que funciona nos turnos vespertino e noturno e atende aproximadamente 70 alunos do ensino fundamental II e ensino médio. O referido colégio possui estrutura física de pequeno porte e funciona em dualidade administrativa. A construção é plana e possui um total de 07 salas de aula, 01 secretaria com dois computadores, 01 sala dos professores anexa ao atendimento da equipe pedagógica, 01 sala onde funciona laboratório de informática com 03 computadores funcionando, dividindo o mesmo espaço com a biblioteca, 03 banheiros, sendo 01 para uso das meninas, 01 para os meninos e 01 para professores e funcionários, 01 almoxarifado, 01 refeitório e um saguão em que são realizadas formaturas, apresentações culturais coletivas e atividades físicas.

A equipe docente, bem como a secretária, é composta de moradores da cidade da Lapa, sendo apenas o diretor, 01 pedagoga e 02 professores moradores no assentamento. A maioria dos docentes são professores temporários, contratados pelo regime PSS (Processo Seletivo Simplificado). O percurso em média percorrido pelos professores para chegar até a escola é 25 km da cidade, sendo que o fazem com seus próprios carros.

Logo no início da ocupação, as crianças eram levadas para estudar na cidade,

o que acarretava horas dentro do transporte escolar, a estrada era precária e em períodos de chuvas se tornava impossível trafegar. O ônibus quebrava, estragava, as crianças chegavam molhadas, atrasadas, cansadas e desanimadas, sofriam preconceito nas escolas da cidade, devido ao fato de serem do movimento sem terra. Diante dessa situação, houve uma mobilização das famílias, a fim de exigir que fossem implantadas escolas no próprio assentamento. Então, a Coordenação do MST ofertou um espaço para a implantação temporária da escola, ou seja, uma casa para iniciar o ensino das crianças do Ensino Fundamental I em classes multisseriadas, aquelas que apenas um professor, leciona para duas ou mais turmas no mesmo espaço. Devido à precariedade, a luta se intensificou até que, em 2012, foi implantada e inaugurada a Escola Municipal do Campo Contestado e o Colégio Estadual do Campo Contestado Ensino Fundamental e Médio. Essa implantação resolveu o problema de locomoção e de evasão escolar, passando a funcionar no mesmo espaço a EJA educação de Jovens e Adultos. Então, pais dos alunos e a comunidade em geral voltaram a estudar e concluir sua formação acadêmica. Diante desse incentivo, o Movimento e as famílias conseguiram a implantação da Escola Latino-Americana de Agroecologia a ELAA, com formação em Tecnólogo em Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo além da oferta de vários cursos em parceria com outras instituições como as universidades públicas (UFPR, IFPR), sempre na busca por melhoria da qualidade do Ensino e a formação dos educadores, educandos, familiares e demais assentados. Nessa pesquisa consideramos essas instituições como agências de letramento.

Após a implantação dos Colégios, buscou-se implantar a pedagogia do movimento. Se antes, nas escolas da cidade, as crianças estudavam conteúdos deslocados da realidade, passariam a estudar partindo do conhecimento prévio e interesse dos trabalhadores bem como, por meio de práticas engajadas, fortalecer a luta pela reforma agrária e o sentido de pertencimento ao movimento. Isso porque a terra, a escola e outras necessidades básicas foram conquistadas por meio da luta coletiva. Foram vários estudos informais, junto às famílias, e formais, com profissionais do próprio movimento, para que fosse construído um Projeto Político Pedagógico para as escolas. Por definição e orientação do próprio Movimento MST, a educação é a chave para alcançar direitos, pois os sujeitos que lutam precisam entender de leis entre outros conhecimentos para conquistar seus direitos. Foi então

que várias educadoras, do assentamento buscaram formação junto às universidades públicas, como cursos de licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia entre outros.

O Colégio Estadual do Campo Contestado segue as diretrizes e orientações da Secretaria de Educação e Esporte (SEED) do Estado do Paraná, com as mesmas disciplinas ofertadas nas escolas do Campo e da cidade. Porém, dentro da própria organização escolar, o projeto político pedagógico foi construído a partir de um modelo de Pedagogia do Movimento, que iniciou em 2013, com a implantação dessa proposta curricular de estudos na escola base do MST e nas escolas itinerantes no Paraná.

A luta pela terra e pela educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra também se fortaleceu pela busca de uma formação emancipatória dos sujeitos assentados com objetivos políticos e sociais. As primeiras ocupações de terra ocorreram em 1974 e, nesse período, não havia uma preocupação com a educação conforme esclarece Stédile (1997, p. 10) “o que houve um engano coletivo, pois enquanto lutavam pela terra de forma ingênua não priorizavam os processos educativos, por acreditarem que apenas a terra seria suficiente para resolver o problema dos camponeses”.

No colégio, optou-se, após o desenvolvimento de vários estudos com o coletivo de Educação do Movimento e educadores, por implantar os complexos de estudos, que “não é um método de ensino, mas uma unidade curricular que integra a ação das variadas disciplinas” (MST, 2013, p. 33). Sabe-se que uma proposta curricular e inovadora como esta tem seus limites, como a precariedade e insuficiência de materiais ofertados para uso na instituição, a formação dos educadores, o rodízio de educadores, a falta de políticas públicas e, principalmente, os vestígios de uma educação tradicional. Segundo pesquisa de Claudia Talochinski Cordeiro (2012), há um rodízio anual de professores devido ao fato de não pertencerem ao quadro de professores permanentes, a cada início de ano é feito um estudo para a compreensão acerca dessa proposta curricular, fato esse que gera a descontinuidade no processo de implantação efetiva.

Um dos pilares dessa proposta é o trabalho socialmente necessário, que exige a auto-organização dos estudantes. Desse modo, a escola, então, passou a dividir os estudantes em Núcleos Setoriais. A vida cotidiana, com suas várias dimensões, contempla o trabalho material, as formas de organização, as lutas e anseios da

comunidade, as fontes educativas disponíveis dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, a escola é vista como um centro cultural de pesquisa que permite o estudo, a compreensão e a transformação da vida cotidiana. Assim, a escola não é uma preparação para a vida, ela é a própria vida.

A fim de situar o local da escola do Assentamento, a imagem, a seguir, apresenta a fachada do Colégio e ao fundo, uma casa de tijolos à vista, onde tudo começou. Esse retrato foi tirado por Adriana Almeida Veiga e encaminhado uma cópia para a autora.

Figura 1 – Detalhe da Fachada do Colégio



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Os estudantes do referido assentamento crescem em meio a um movimento social e dispõem de um modo próprio de estudar e educar-se, bem como de organizar-se e poder desenvolver outros modos de usar a linguagem, diferente de estudantes das escolas que possuem um currículo básico e conteúdos deslocados da realidade ou sem nenhuma proposta de interação com a vida e a cultura local. A eles é atribuída a tarefa da auto-organização para programarem e desenvolverem ações voltadas para atividades como leitura, cultura, finanças, embelezamento, entre outras. Assim, com a proposta desses Núcleos setoriais, os estudantes desenvolvem diferentes modos de uso da linguagem que uma escola de ensino tradicional não exercita, como apresentações e pesquisas especiais sobre temas que os cercam e sobre a história do acampamento.

Esse modo de personalizar o ensino para esses alunos está assegurado pelo

direito à pluralidade de concepções pedagógicas, o qual está contemplado na Constituição Federal. Esse mesmo princípio está assegurado no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Portanto, há amparo na legislação vigente para a construção de proposições curriculares e pedagógicas. Ainda, segundo a LDB, encontramos que: Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996, s.p.).

Assim, práticas de letramento são observadas nesses espaços, bem como eventos de letramentos da comunidade, como as noites culturais e apresentações de temas que o acampamento defende. Dessa forma, a escola possibilita a preparação dos alunos quanto a esses temas, além dos temas que a escola já aborda, como assuntos específicos das disciplinas e eventos em relação às datas comemorativas.

3.2 Os participantes da pesquisa

Em um contexto de assentamento de reforma agrária, os sujeitos encontram-se imersos na busca por entender os fenômenos sociais e mudar sua realidade. Segundo a pesquisa de mestrado de Orzekovski (2014), assentado e professor, o que diferencia os assentamentos das comunidades camponesas é que, além da conquista da terra, existem orientações e posicionamentos anticapitalistas que problematizam os desvios e a reprodução dos valores capitalistas, sendo esse o motivo pelo qual os assentamentos rurais estão em disputas permanentes e sempre em construção.

Vale ressaltar que os movimentos sociais se constituem a partir de práticas e mobilizações de grupos que lutam por seus direitos. Após a ditadura militar, com a promulgação da constituição de 1988, nos artigos 185 e 186, que contemplam o direito à terra improdutiva, abrem-se possibilidades ao Movimento Sem Terra. Nas palavras de Caldart (2012), o MST busca essencialmente a igualdade frente aos problemas sociais num processo de diálogo, caracterizando-se como uma agência de letramento que busca superar a desigualdade. Reforça, também, a necessidade de que as lutas para que as políticas sejam efetivadas, oportunizando acesso para todos e todas, bem como as reivindicações desse grupo se fortaleçam numa luta social concreta, pois estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não correspondem aos padrões

sociais e culturais hegemônicos da sociedade capitalista.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, podemos mencionar que são cinco mães entrevistadas, duas mães possuem ensino fundamental incompleta, uma mãe ensino fundamental completo, uma mãe ensino médio completo e uma mãe possui pós-graduação; e seus filhos, alunos do colégio em foco. Trata-se de mães dos alunos que participaram da última avaliação do IDEB, avaliação que mede os índices de desenvolvimento na educação básica e que apresentaram destaque, obtendo maior nota no município da Lapa tanto da zona rural como urbana. Para o detalhamento dos sujeitos da pesquisa, são utilizados nomes fictícios, a fim de não expor ou constranger, bem como preservar a identidade dos participantes.

Por livre escolha das famílias, como mencionado anteriormente, cinco mães participaram da pesquisa e faz-se necessário ressaltar o papel das mulheres no Assentamento Contestado e no próprio Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. As mulheres sempre estiveram na base da luta pela garantia de direitos, seja pela terra, pela educação ou pela garantia do sustento da família ou a comercialização e produção de alimentos orgânicos/hortas orgânicas. Mesmo as que trabalham em outras funções dentro do Assentamento como é o caso de duas funcionárias do Colégio do Assentamento ainda dedicam parte do tempo para a produção de orgânicos.

As cinco mães são: Maria, Roseli, Dorcelina, Iraci e Margarida. Em relação à formação acadêmica das mulheres/mães pesquisadas, Maria possui ensino médio completo e atua como funcionária no Colégio Estadual do Campo Contestado em regime PSS (Processo Seletivo Simplificado); Roseli possui até a 4ª série do ensino fundamental I; Dorcelina possui pós-graduação, é professora concursada da Prefeitura da Lapa; Iraci possui ensino fundamental; e, Margarida possui até o 5º ano do ensino fundamental.

Já os alunos pesquisados estudam no 3º ano do ensino médio no período noturno, na escola do Assentamento Contestado, na faixa etária entre 17 e 18 anos, sendo dois meninos e três meninas. Nesta pesquisa, foram nomeados como Daiane, Amanda, Denise, Gabriel e Sérgio.

Esses alunos participantes são meus alunos, já que, nesta pesquisa, além de pesquisadora sou também professora na escola do Contestado, atuando tanto no ensino presencial e agora, em virtude da pandemia, no ensino remoto, acompanhando

esses estudantes na fase final do ensino médio. Por isso, também me incluo nesse item, como participante da pesquisa, pois minhas experiências e proximidade com o Assentamento deram início a este estudo e permeiam minhas observações.

O fato de já ser professora desses alunos facilitou o levantamento de dados necessários para a realização do estudo, tanto os questionários com as mães e com os alunos, bem como a produção textual do gênero relato pessoal. Contudo, como o ensino no país teve que se adaptar a fase vivemos (pandemia da Covid-19), a forma de coletar esses dados também precisou ser adaptada, não sendo mais de maneira presencial, porém, agora, foi realizado encontros virtuais (*meets*) para aplicarmos esses instrumentos. O próximo tópico irá discorrer sobre esse tema com mais profundidade.

3.3 Geração dos dados

No desenvolvimento da pesquisa, foram gerados dados a partir da relação da pesquisadora com os participantes, visto que é professora no referido Colégio do Assentamento, como dito anteriormente, com a coparticipação da SEED, que forneceu autorização para selecionar as famílias/responsáveis legais de estudantes, após a aprovação do projeto pelo comitê de ética, além de fornecer dados para a localização das famílias participantes no Assentamento de Reforma Agrária.

Optamos por empregar na pesquisa dois conceitos teóricos para compreender melhor a realidade dos sujeitos assentados, as práticas, os eventos de letramento e as agências dos quais participam, sejam práticas no âmbito escolar, familiar ou social. Para isso, foram produzidos, no percurso da investigação, os seguintes instrumentos de pesquisa:

- Questionário com o responsável legal pelo aluno;
- Questionário com os alunos participantes da pesquisa do Colégio Estadual do Campo Contestado;
- *Meet* Motivador entre alunos e professora-pesquisadora sobre as memórias da escola;
- Relatos pessoais pelos alunos participantes.

A produção desses diferentes instrumentos de pesquisa permite destacar a complexidade do processo de fazer pesquisa, principalmente quando se trata de observar e interagir com sujeitos singulares, em uma dada uma situação de interação específica, e que intercambia saberes da escola, do assentamento sob a ótica da pesquisa qualitativa. Isso evidencia que “a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal, pela biografia, pelo gênero, pela classe social, pela raça, e pela etnicidade dele e daqueles que fazem parte do cenário” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20-21).

A seguir, são descritos os referidos instrumentos de pesquisa produzidos neste estudo.

3.3.1 O questionário

O questionário é um método flexível para obtenção de informações pertinentes à pesquisa. Optamos por aplicá-lo via *Google Forms*, com perguntas de múltipla escolha ou descritivas, de forma remota, devido ao distanciamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. Por ser um método que permite maior adaptação ao protocolo atual, viabiliza a comprovação e o esclarecimento de respostas. Vale salientar que o *Google Forms* permite acompanhar as respostas por meio de gráficos, o que facilita a leitura e a interpretação dos resultados.

Foram abordadas questões pertinentes aos hábitos relacionados à leitura e à escrita dos estudantes e de seus familiares, assim como questões relativas às práticas e eventos de letramento dos sujeitos participantes, sobretudo no que diz respeito ao acesso a materiais para leitura, como livros, impressos, entre outros fatores. Também foram pesquisadas questões de acesso às tecnologias e em relação ao uso dessas ferramentas para fins de leitura e de escrita, o que se mostra relevante no período remoto. O questionário foi respondido por cinco alunos e suas mães, obtendo, no total, 10 respostas.

3.3.2 Meet motivacional

Fazer pesquisa em meio a uma pandemia acabou sendo uma experiência inovadora e, ao mesmo tempo, que trouxe uma série de incertezas, devido à necessidade de utilização de instrumentos de pesquisa que observassem os modos

de interagir via mídias tecnológicas. Para isso, mobilizados as tecnologias disponíveis para estudantes e pesquisadores, nesse período remoto, para nos aproximar um pouco mais na pesquisa sem os riscos de contaminação em virtude do distanciamento social, devido à pandemia da Covid-19.

Desse modo, optamos por realizar uma reunião on-line (*meet*) com a turma de alunos participantes, para abordar as memórias da infância e da escola, memórias da leitura e da escrita a fim de motivá-los para a produção do relato pessoal que caracteriza o dado principal deste estudo.

Inicialmente, o diálogo no *meet* foi realizado oralmente entre todos os participantes. Como os participantes estudam juntos desde o ensino fundamental I, as memórias foram construídas coletivamente. O *meet* programado e permitido pela escola foi de 15 minutos, por isso, outro *meet* foi realizado, sendo um para realização do relato pessoal oral e o outro para falar do gênero e solicitar que seja transcrito o relato seguindo uma linguagem formal.

Como dito anteriormente, devido os participantes estudarem juntos desde o ensino fundamental e terem uma maior afinidade por morarem próximos uns aos outros, assim como o fato de ser pesquisadora e professora, facilitou o acesso e contato com os envolvidos. Porém, algumas dificuldades foram encontradas nesse percurso de realização dos *meets* que valem a pena destacar. Devido a forma de se fazer o ensino através das plataformas digitais, houve muita dificuldade de adaptação de estudantes, professores, familiares. Entre essas dificuldades, destacamos a falta de acesso a uma internet de qualidade e a equipamentos adequados, bem como a dificuldade de compreender o processo e a incerteza frente a pandemia. Muitos deixavam de participar das aulas na esperança de retornar ao ensino presencial.

Dentre essas adversidades, ainda, podemos citar problemas relacionados a área emocional da vida desses participantes, como ansiedade, angústia, desinteresse, desânimo, falta de motivação, depressão, saudade das aulas presenciais, vergonha, medo, tristeza, solidão, dentre outros. Também percebemos a dificuldade dos pais em lidar com os filhos nesse processo de adaptação.

Por se tratar de uma escola de campo, de educação básica, onde os estudantes usavam do espaço escolar para o ensino-aprendizagem, foram feitos novos arranjos, transposição das atividades escolares para a forma remota, a fim de dar conta do ensino nesse cenário, o que ocasiona alguns desafios para a pesquisa. Essa

instabilidade sofrida pelo sistema de educação no Brasil precisa ser reconhecida e analisada em benefício da educação e do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a pandemia só auxiliou a escancarar problemas já vivenciados por todos aqueles que estão em constante interação com esse ambiente escolar.

Quanto aos problemas enfrentados durante o início da pandemia pelos estudantes, professores, familiares, equipe pedagógica e diretiva, a administração do colégio optou por uma nova organização educacional. O Colégio Contestado instituiu o *google meet* como a principal ferramenta tecnológica de acesso ao ensino e utilizamos dessa ferramenta para a coleta dos dados da pesquisa.

Foram realizados *meets* de 15 minutos, com a participação de todos os pesquisados, como dito anteriormente. O primeiro *meet* foi realizado com os alunos e os responsáveis legais (as mães) para a apresentação da pesquisa que iria ser desenvolvida, uma reunião na qual foram evidenciados o objetivo da pesquisa, a motivação, as fases, e outros assuntos relevantes. Também citamos a visibilidade que o desenvolvimento de pesquisas naquele ambiente traz ao Movimento MST, como também para o Assentamento Contestado, o que é muito importante. Destacamos, desde o início, que a participação deles e a fidelidade de informações repassadas durante o processo de pesquisa é fundamental para uma análise detalhada e fiel da realidade.

O segundo *meet* foi realizado somente com os alunos, uma aula expositiva com o intuito de resgatar memórias sobre o início do processo de aquisição de leitura e escrita de cada um. Nessa aula foi incentivado o relato oral sobre essas memórias. O terceiro *meet* foi realizado com o objetivo de expor o gênero relato pessoal, as características e nuances desse gênero, como também foi solicitado um exercício escrito de produção do gênero abordado acerca do assunto discutido no *meet* anterior. Uma breve descrição de cada *meet* está descrito na tabela abaixo.

| Meets | Data da realização | Número de participantes | Duração | Breve descrição |
|--------------|---------------------------|------------------------------------|----------------|---|
| Meet 1 | Outubro de 2020 | 10 - sendo 05 estudantes e 05 mães | 15 minutos | Apresentação da pesquisa aos participantes |
| Meet 2 | Outubro de 2020 | 05 estudantes | 15 minutos | Resgate das memórias da infância sobre aquisição da |

| | | | | |
|--------|-----------------|---------------|------------|---|
| | | | | leitura e escrita por meio de relatos orais individuais e coletivos. |
| Meet 3 | Outubro de 2020 | 05 estudantes | 15 minutos | Exposição do gênero relato pessoal. Solicitação da escrita de um relato pessoal para coleta de dados da pesquisa. |

Para finalizar este tópico, é importante salientar que por causa do distanciamento social e outras medidas para conter a disseminação da pandemia da Covid-19, houve pouco espaço para estarmos juntos de forma presencial, tanto na escola, propriamente dita, como em eventos públicos do Assentamento, exigindo, assim, uma nova forma de pesquisa, como também uma nova forma de estarmos juntos à distância. Isso traz um ineditismo para este estudo, já que essa é um novo jeito de fazer pesquisa em virtude da nova realidade que vivemos, do novo “normal”. Logo, foi interessante realizar este trabalho com os alunos por videoconferência, a partir da internet e de ferramentas digitais, como o Google Meet e o WhatsApp (o qual seu uso será evidenciado no próximo tópico). Acreditamos que esses aparatos tecnológicos digitais serão muito mais utilizados e valorizados no ambiente de pesquisa, mesmo com o retorno ao cotidiano que vivíamos antes da pandemia que assolou todos os países.

3.3.3 *Relato pessoal*

Como abordado no tópico anterior, após a realização do primeiro momento do *meet* em que houve a exposição oral das memórias dos alunos, outro encontro ocorreu para apresentar o gênero Relato Pessoal, com as características desse gênero e exemplos. Foi sugerido que os pesquisados relatassem suas experiências com a leitura e com a escrita, transcrevendo para o papel suas memórias nesse âmbito, conforme foi discutido no *meet* anterior. Isso porque, para Denzin e Lincoln (2006), não existe nenhuma janela transparente de acesso à vida íntima de um

indivíduo. Torna-se necessário que cada sujeito apresente a si mesmo já que cada um é intercambiável, único e singular.

Para a entrega dos relatos, foi solicitado aos alunos que enviassem os relatos por meio do aplicativo WhatsApp. Alguns estudantes escreveram em papel e enviaram uma foto do exercício, outros digitaram no próprio aplicativo e enviaram como mensagem para a professora. Dos cinco sujeitos participantes que responderam ao questionário e participaram dos *meets*, apenas quatro enviaram o relato pessoal.

Até aqui fizemos a descrição do percurso metodológico deste estudo. No capítulo a seguir, são apresentados os resultados a partir da análise dos instrumentos da pesquisa aqui detalhados à luz dos objetivos e da fundamentação teórica assumida nesta investigação.

4 PRÁTICAS DE LETRAMENTO RECONSTRUÍDAS: OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DOS RELATOS DOS ESTUDANTES

Ao adentrar à pesquisa, propriamente, é preciso retomar o objetivo principal deste estudo, o qual é por meio da observação de relatos dos estudantes de uma escola de assentamento agrário, analisar como as práticas de letramento são (re)construídas nesses textos. Vale destacar que tal análise implica em dar conta dos modelos sociais de letramento (STREET, 1998). Diante disso, com essas produções, buscamos identificar e analisar as práticas de letramento, bem com eventos e agência de letramento, utilizando os questionários respondidos por alunos e seus responsáveis legais (mães) para compreender mais esse ambiente que os cerca.

Posto isso, neste capítulo, são discutidos os modos como as práticas de letramento tiveram aparição nos relatos produzidos. Para isso, verificou-se, por meio da leitura dos relatos, em que medida eventos de letramento foram rememorados pelos sujeitos e como as especificidades de tais acontecimentos cotidianos ou singulares afetaram esses sujeitos. Por isso, a menção aos eventos é importante, mas, também, a atenção ao modo como cada evento emergiu nos relatos pessoais.

Primeiramente, são feitas reflexões acerca do assentamento como agência de letramento, pois pensar um lugar específico como agência implica em consequências não apenas terminológicas ou conceituais, mas em sentidos possíveis na análise empreendida. Posteriormente, é apresentada a análise dos dados, a saber, respostas aos questionários e os relatos pessoais.

4.1 O Assentamento Contestado como agência de letramento

O Assentamento Contestado, como já dito anteriormente, é o único que possui formação desde a ciranda infantil (creche e educação infantil do MST), ensino fundamental I e II, ensino médio e universidade, bem como cursos de tecnólogos em Agroecologia e Licenciatura em Educação do Campo, em parceria com a Universidade Federal do Paraná e com o Instituto Federal do Paraná. Além dos cursos de formação, está em constante diálogo com outras agências de letramento – como as universidades públicas, por exemplo – com oferta de formação para professores, alunos e assentados.

Essas parcerias vêm ao encontro do interesse desta investigação, na qual assumo meu lugar profissional e social. O Assentamento Contestado, desde o início de sua ocupação, luta pela educação, como um território em construção em prol da educação do campo, onde as escolas estão diretamente ligadas ao MST, que busca uma educação para os povos assentados. O cotidiano dos estudantes é dinâmico, visto que a pedagogia do movimento prevê uma matriz curricular própria, em que os sujeitos não se sintam apenas participantes, mas construtores de um projeto de educação, refletindo sobre os avanços e desafios em prol de uma escola de direito para uma educação popular.

O Assentamento Contestado possui vários projetos de formação dos quais participam os(as) educandos(as), educadores(as), assentados. São cursos de formação em parcerias com universidades: cursos de bordado, de fotografias, de leitura e contação de história, entre outros. Os estudantes ainda participam de jornadas, como a Jornada de Agroecologia, os Encontros de Mulheres, dos Sem Terrinha, entre outros.

A Escola Latino-Americana de Agroecologia (ELLA), instalada nas dependências da sede do Assentamento, possui o curso de Tecnólogo em Agroecologia, com estudantes oriundos de diversos países como Argentina, Uruguai, Bolívia, Paraguai, é reconhecida por ser uma escola inovadora em seus métodos de pesquisa. Por essa razão, os estudantes integram o espaço do assentamento com aulas em período de alternância, aliando o período de estudos e de práticas, nas quais os educandos pesquisam e apreendem, com as famílias, a desenvolver o "diálogo dos saberes", espaço criado para aproximar o assentamento da escola e a escola do assentamento. Os educandos e educandas estão, assim, o tempo todo integrados às famílias assentadas.

Outro fator de referência são as noites culturais, realizadas em conjunto com as famílias assentadas, pois possibilitam oportunidades de conhecer outras culturas, alimentos e danças típicas, proporcionando oportunidades e vivências, ou seja, um intercâmbio cultural. Esses fatores elevam o conhecimento dos sujeitos que trabalham e vivem nesse território coletivo de construção. Fazer com que a comunidade participe exige paciência e persistência, pois nesse espaço há conflitos, que podem possibilitar bloqueios nas relações sociais estabelecidas. O objetivo desse espaço é questionar a lógica do capital e construir valores com a participação e a consciência coletiva. Além

das noites culturais e dos espaços de formação, o assentamento possui um casarão onde acontecem cinemas, teatros, apresentações culturais e outros, com a participação dos estudantes.

Diante desse panorama apresentado sobre o Assentamento, define-se esse espaço como uma importante agência de letramento. Como já discutido, agências de letramento podem ser “instituições ou grupos sociais em que se promovam eventos de letramento” (SILVA FILHO; RODRIGUES, 2012, p. 526). Guimarães (2006, p. 61), por exemplo, considera a família uma agência de letramento, uma vez que “[a] família letrada, certamente, constitui a agência de letramento, mais eficiente para garantir o sucesso escolar”. A escola é outro exemplo de agência de letramento, visto que propicia a ocorrência de práticas e eventos de letramento – mesmo que preocupada, na maioria das vezes, com apenas uma prática de letramento, a alfabetização (KLEIMAN, 2008). Contudo, Silva e Araújo (2010) afirmam que a escola não parece ser mais a principal agência de letramento, pois há diferentes possibilidades de acesso ao letramento, como no caso dos sujeitos assentados que se encontram imersos em práticas multiletradas para além da esfera escolar. Isso corrobora a hipótese que se afirma aqui, na qual o Assentamento é uma agência de letramento.

Acerca disso, pode-se mencionar que existe, nesse âmbito, a influência do MST, o qual pode ser visto como uma comunidade discursiva nesse interim (CAMPOS, 2003). Isso significa que o assentamento de reforma agrária, enquanto instituição, coloca em funcionamento o exercício de práticas de letramento específicas, como a influência do movimento e a disposição da escola ali instalada em trazer para o currículo e o ensino uma educação voltada à comunidade, com influência e participação de seus moradores. Fora da escola, há também a influência do movimento, por exemplo, com a presença de placas de identificação do assentamento e sobre a memória e a história dele naquele lugar.

Algumas apresentações na comunidade, conforme será visto mais adiante, também estão relacionadas à memória do assentamento. E, para que tais apresentações de estudantes se efetivem como eventos situados, elas passam pela etapa de elaboração, na qual estudantes podem, inclusive, opinar, e pela etapa de treinamento, na qual eles exercitam a familiaridade com as apresentações à comunidade a partir de textos escritos. Dessa forma, essa especificidade remete a uma singularidade de acontecimentos, mas também a um lugar definido no ambiente

de práticas languageiras que se desenvolve e se reformula cotidianamente.

Ainda sobre o conceito de agência e prática de letramento, é preciso levar conta, conforme Campos (2003), que há uma arena de disputas entre práticas de letramento escolares e emancipatórias, pois os saberes e letramentos possibilitados pela ação do MST disputam com os saberes escolares. Nesta pesquisa, o direcionamento acerca dessas práticas é outro: nota-se que os projetos escolares e os projetos emancipatórios coabitam o mesmo espaço e se efetivam em momentos que se entrecruzam – como no caso de datas comemorativas e eventos relacionados às apresentações sobre a memória do assentamento, direcionadas aos moradores do lugar. Mais do que desvelar uma arena de espaços conturbados, o que também motivou esta pesquisa foi a presença de práticas de letramento situadas imbricadas às práticas de letramento escolares.

Acerca desse nosso direcionamento, é relevante destacar que a escola do Contestado está fundada sobre uma base de lutas, luta por espaço, luta pela terra, luta pela sobrevivência, luta pelo reconhecimento. Assim, em virtude do contexto em que está inserida, o conhecimento escolar trazido em suas atividades está em relação de dependência e interdependência com o local e os sujeitos que ali vivem. Isso porque, as experiências individuais e coletivas são fio condutor dos debates escolares e comunitários, levando em consideração os eventos que ali acontecem. Dessa forma, essa arena de disputa entre o letramento escolar e emancipatório do qual fala Campos (2003) abre espaço para um ambiente de inclusão, compreensão e emancipação, pois abriga e oportuniza diversos conhecimentos, emancipando e empoderando cada vez mais os seus participantes em diversas áreas.

Diante disso, e retomando o conceito de agência de letramento, Silva e Araujo afirmam que não há um Letramento, com “L” maiúsculo e “o” no singular, ao contrário, há, sim,

múltiplos letramentos situados em contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, significa atribuir-lhes o mesmo valor e, ao mesmo tempo, reconhecer a existência de letramentos associados com diferentes áreas da vida dos sujeitos – familiar, política, religiosa, educacional, profissional, entre outras. Tais áreas são denominadas de agência de letramento [...]. Desse modo, a noção de agência ultrapassa a concepção de lugar/ambiente físico, referindo-se a um espaço sócio-discursivo, no qual há eventos de letramento regidos por práticas letradas construídas socialmente pelos sujeitos participantes das agências (SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 318, grifos nossos).

Isso evidencia que a escola é uma agência de letramento, mas também o Assentamento, como um espaço sociodiscursivo no qual há eventos de letramentos e práticas de letramentos, também pode e deve ser caracterizado como uma agência de letramento. Logo, um ambiente que contenha práticas letradas construídas em conjunto pelos sujeitos que ali vivem e que são fortemente influenciadas pela sua história e luta.

Caracterizamos o Assentamento dessa forma, como uma agência de letramento, porque neste trabalho tomamos como agência, baseado nos conceitos discutidos, um ambiente no qual se dão os letramentos, os multiletramentos, os eventos e práticas letradas. Não iremos aqui, todavia entrar na discussão sobre agentes de letramento, mas assumiremos que há também nesse ambiente agentes que fazem a mediação entre esses letramentos.

Por fim, uma instituição pode ser uma agência de letramento? Sim, como a escola, como defende Kleiman (2007) que é a principal agência de letramento; ou a família, ou a igreja. Todas elas podem ser agências de letramentos, mas não são as únicas, porque não existe só esses espaços sociodiscursivos em que se dão práticas letradas, assim, muito mais que uma instituição ou um grupo social, uma agência é um ambiente, como já dito, é a materialização de um *loci* no qual ocorrem essas práticas, como é o Assentamento do Contestado. Isso é importante de se delimitar, pois, como veremos a seguir, as práticas desse ambiente são reconstruídas no discurso dos estudantes, demonstrando que ali é um ambiente que ocorrem eventos e práticas letradas.

4.2 Práticas de letramento reconstruídas por estudantes do campo: uma visão do Assentamento do Contestado a partir dos questionários

O papel do questionário foi relevante para geração dos dados, com vistas a compreender o contexto em que os estudantes estão incluídos. Como registrado anteriormente, na seção de procedimentos metodológicos, a pesquisa foi realizada com cinco estudantes do Ensino Médio (sendo dois meninos e três meninas) e suas mães.

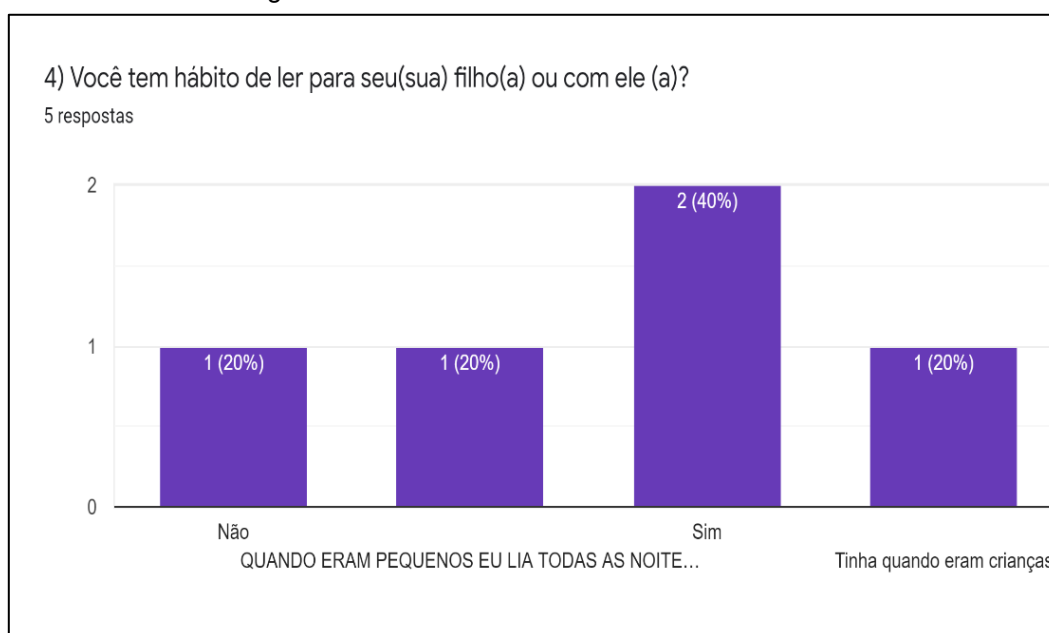
Vale destacar que os sujeitos pesquisados participam do movimento social, residem próximo da escola com suas famílias, todas tradicionais, compostas por pai, mãe e irmãos. Os meninos trabalham fora, um como mecânico, na cidade, e o outro

trabalha numa cooperativa do próprio Assentamento. As meninas ajudam as famílias nos afazeres domésticos e no cultivo das hortas orgânicas, bem como na preparação de produtos para comercialização em feiras, repasses a cooperativas e vendas porta a porta. Como estudam à noite, todos exercem alguma função laboral durante o dia.

As atividades profissionais dos pais são semelhantes àquelas exercidas pelos filhos, porém, das cinco mães pesquisadas, duas trabalham no colégio local, uma delas como professora e a outra como Agente I, na função de serviços gerais. As demais exercem o trabalho doméstico e trabalham no cultivo da horta.

No questionário, além da trajetória acadêmica das mães, buscou-se observar em quais atividades e eventos de letramento elas se inserem, para entender o ambiente familiar. Quando perguntado se elas têm o hábito de ler para seus filhos, uma disse não, duas disseram sim e duas afirmaram que liam quando eles eram pequenos/crianças, o que demonstra conhecimento sobre a importância desta prática desde a infância. Isso pode ser observado na figura a seguir.

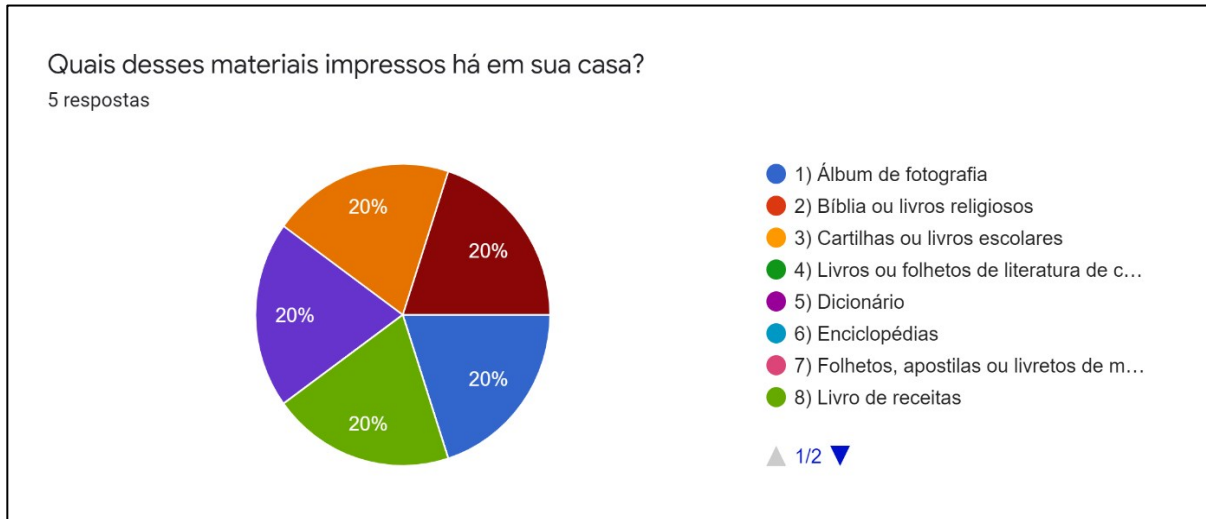
Figura 2 – Gráfico sobre os hábitos de leitura das mães



Fonte: Elaborado pela autora.

Ademais, quisemos saber quais materiais impressos há em suas casas. Como pode-se observar na imagem abaixo, há livros, cartilhas, bíblias, livros religiosos e de receita, dicionários e álbum de fotografia.

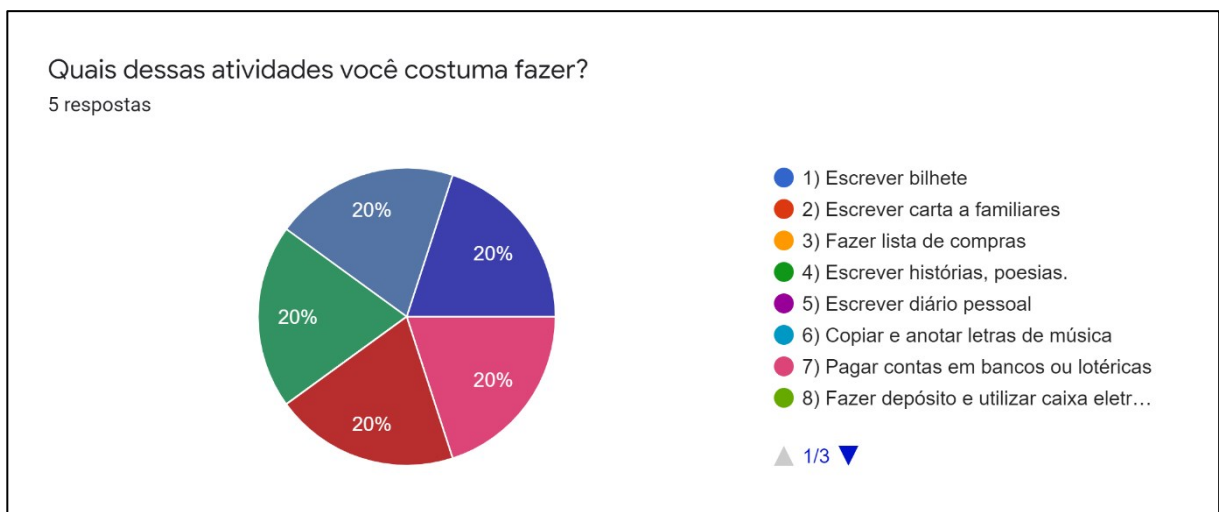
Figura 3 – Gráfico sobre materiais para leitura em casa



Fonte: Elaborado pela autora.

Também foi questionado quais atividades letradas elas praticavam costumeiramente. Diante dessa pergunta, pode-se perceber que as mães se encontram diariamente imersas em práticas multiletradas, o que pode ser observado pelo gráfico abaixo.

Figura 4 – Gráfico sobre práticas multiletradas em casa

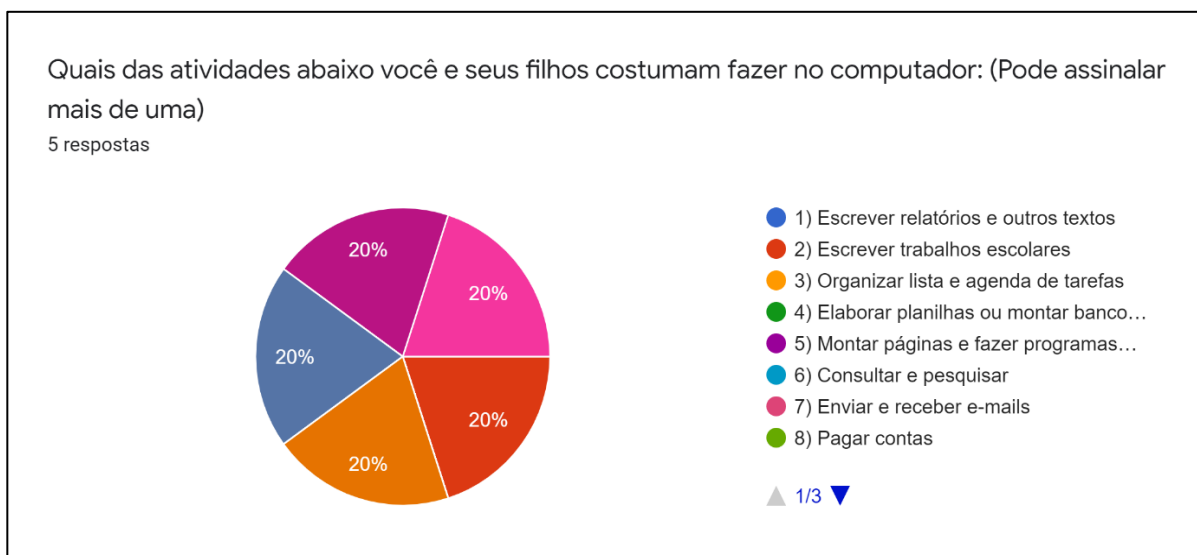


Fonte: Elaborado pela autora.

Questionadas sobre uso do computador, foi possível entender com base nas respostas exibidas no gráfico abaixo que todos utilizam de computadores para

práticas de letramento, fazendo uso de leitura e escrita em atividades diárias, tanto na escola como em atividades domésticas, como a montagem de planilhas e a organização de tarefas, por exemplo. Responderam ainda que se utilizam dele também para fins de comunicação com o uso de e-mails.

Figura 5 – Gráfico sobre uso de computadores



Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de uma comunidade de assentamento, localizada na zona rural do município da Lapa-PR, foi questionado sobre o acesso dessas famílias em atividades de lazer, como ir ao cinema ou assistir séries. A frequência dessas atividades pode ser vista nas imagens abaixo, na qual as barras de cor azul significam frequentemente; em vermelho, às vezes; em amarelo, raramente; e as barras em verde significam nunca.

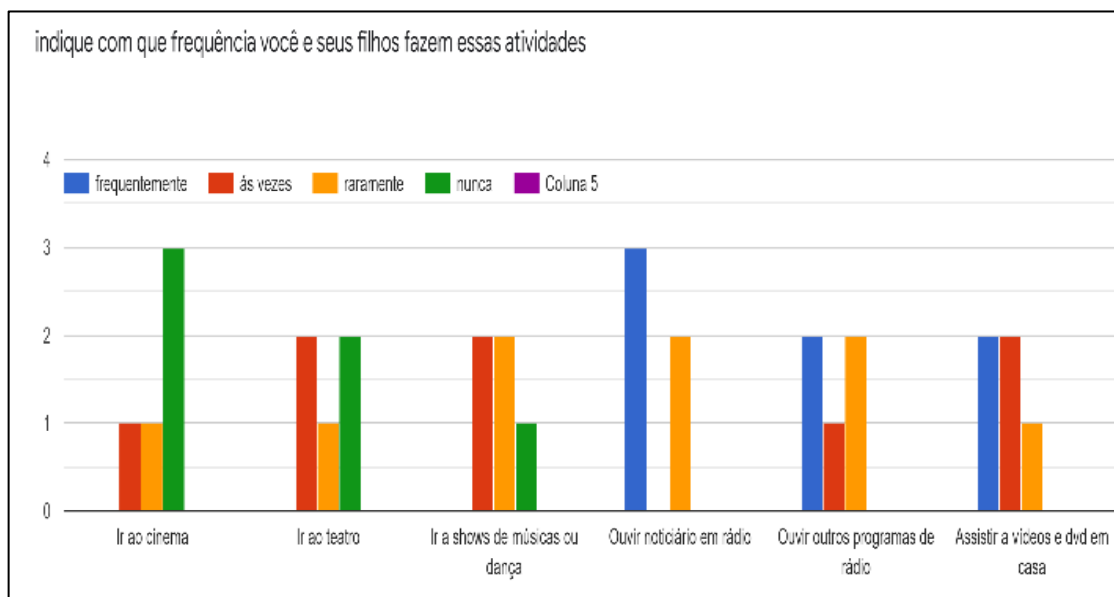
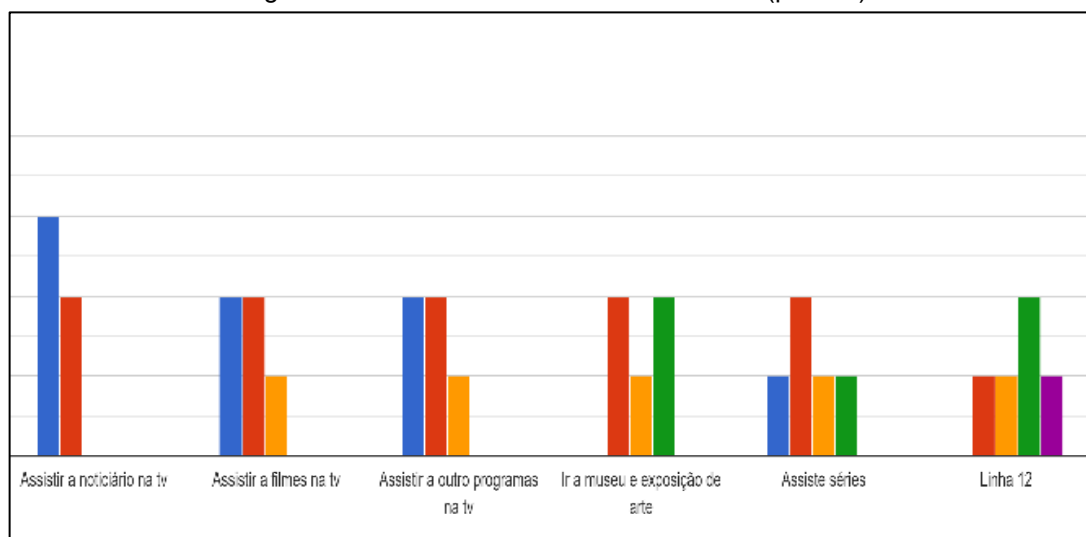


Figura 6 – Gráfico sobre atividades de lazer (parte 1)

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 7 – Gráfico sobre atividades de lazer (parte 2)



Fonte: Elaborado pela autora.

Para a primeira opção sobre a frequência com que vão ao cinema, obtivemos como resposta 3 mães que nunca vão ao cinema, 1 respondeu que às vezes vai e o outra raramente. Como citado acima, o Contestado está localizado a 60 km da capital onde possui cinema e não há transporte coletivo o que dificulta o acesso a essas

atividades. Esporadicamente, o MST proporciona noite do cinema no anfiteatro da sede do Assentamento, mas nem todos participam.

Para a segunda opção, sobre “ir ao teatro”, obtivemos como resposta que, das 5 pesquisadas, 2 responderam que frequentam o teatro às vezes, 1 respondeu que raramente frequenta e duas assinalaram que nunca frequentam. Assim como acontece com o cinema, existem algumas oportunidades no próprio assentamento com atividades da Escola Latino Americana e dos Colégios com apresentações teatrais, dança e música.

Quanto à opção sobre ir a shows de música e dança, obtivemos uma única resposta que nunca frequentam esses lugares, duas responderam às vezes e duas raramente. Quanto a quarta opção sobre ouvir noticiário de rádio, das respostas obtidas, duas foram raramente e três frequentemente. Quanto a opção sobre “assistir noticiário na TV”, 3 responderam frequentemente e 2 às vezes. Essas respostas nos mostram alguns eventos de letramento que elas e seus filhos participam. Percebe-se que eventos ligados aos meios de comunicação de massa (TV e rádio) são os mais praticados, já que essas tecnologias estão presentes na vida cotidiana dessas famílias.

Quanto aos questionários com os alunos, as respostas foram sintetizadas no quadro a seguir.

QUADRO 1 – Questionário para os alunos

| PERGUNTAS | Daiane | Gabriel | Amanda | Sérgio | Denise |
|---|--|---|---|--|---------------|
| Quando você está indo para escola, o que observa de escrito no Assentamento? Você poderia descrever o que observa? | Como é interior não vejo muita coisa escrita no caminho, mas vejo placas para identificar o nome dos grupos. | A placa de identificação e memória do assentamento. | Eu fico observando o céu, as árvores e precarização das estradas. | Bom... Por ser no interior não tem muito o que observar. | Não respondeu |
| Você participa de apresentações em sua | Sim. Aberturas de festas apresentação de colégio normalmente os temas são | Sim! Teatros noites culturais, os temas eram seguido pelos calendário, exemplo, | Algumas vezes sim, os temas são bem variados | As vezes sim, nas festas normalmente e são relacionadas a história do assentamento | Não respondeu |

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| comunidade? Que tipo de apresentação e sobre qual tema? | as questões q o assentamento defende. | consciência negra, ou alguma despedida era feito apresentação etc. | | | |
| Como geralmente ocorrem essas apresentações? Vocês leem, falam, representam? | Sim um pouco de tudo conhecemos o tema estudamos sobre e damos nossas opiniões para melhorar | Lêem, falamos, cantamos, fazemos apresentação etc. | É mística, envolve um pouco de tudo | De tudo um pouco, com gestos, falas, teatros e afins | Não respondeu |
| Caso tenha se apresentado como se preparou para esses momentos? Usou a leitura e a escrita? Leu antes ou apenas na hora da apresentação? | Sim antes | Lê antes e durante para memorizar | Eu procuro tentar decorar, porque me envolvo melhor na apresentação | Sim, a gente sempre da uma ensaiada nas falas | Não respondeu |
| E na sua escola, costuma participar de apresentações, sobre quais temas? | Sim os temas abordadas pelo colégio as noites culturais | Sim, os temas apresentados são de vários tipos como algum dia a ser lembrado | Na escola fazemos apresentações diversas | Consciência negra | Sim, consciência negra, festas da colheita ... |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos cinco respondentes, um não respondeu a maioria das perguntas e um fugiu do tema na primeira questão. Em relação à questão 1, sobre “o que veem de escrito no caminho para a escola”, três respostas foram consideradas. Delas, dois estudantes mencionaram a presença da escrita no cotidiano do trajeto escolar, citando as placas de identificação dos grupos e placa de identificação e memória do assentamento.

Cabe destacar que, por causa da função política do assentamento, não há apenas placas de identificação do lugar, há também, placas com informações acerca da memória do assentamento. A existência dessas materialidades verbo-visuais remete a um efeito: as práticas de leitura e de escrita (placas escritas que são lidas) remetem a um conteúdo específico, associado a um modo de vivência particular, isto é, saber sobre a memória do lugar, sobre os significados atrelados ao nome do assentamento são fatores que repercutem não apenas na apropriação desses saberes, mas na politização dos sujeitos e na apropriação emancipatória, que direciona identificações a partir da assimilação de elementos presentes no cotidiano, por exemplo, como as placas.

Denise não respondeu à questão, Amanda fugiu do tema e citou elementos que não continham escrita e, ainda, fez uma crítica ao ambiente em que está inserido, Sérgio teve dificuldade em associar a presença da escrita no contexto em questão. Sabe-se que a placa do assentamento está presente no cotidiano todos, conseqüentemente, isso faz com que pensemos na relação da escrita com a identificação funcional daquilo que ela “traduz”. Não significa que os três últimos sujeitos não tivessem visto a placa, mas que, de tão presente, a escrita se tornou “invisível”.

É importante notar como questões de identificação e para as quais os sujeitos voltam sua atenção podem ser destacadas a partir daí. Amanda desloca o conteúdo da resposta para aquilo que ele pode observar, não necessariamente de escrito, mas em relação à paisagem: “o céu, as árvores, a precarização das estradas”. Sérgio chega a mencionar que “por ser no interior não tem muito o que observar”. É possível concluir, então, que eles não responderam à questão? Sim. Porém, nesse contexto, o que eles podem ter feito foi deslocar a segunda parte da pergunta, individualizando-a, fazendo com que, por meio desse recorte, seu conteúdo não tivesse necessariamente relação com a escrita.

A pergunta “Você poderia descrever o que observa”, isolada da primeira parte que a antecede, pode não dizer respeito à observação necessária da escrita no cotidiano do trajeto escolar. Isso explica a razão pela qual os exemplos promovem esse efeito de tergiversar no âmbito das respostas. Porém, também pode apontar para um detalhe interessante: ainda que não se fale da escrita, a ausência dela no cotidiano é assinalada quando se reluta em dizer sobre. Com essas respostas eles também

estão se referindo a uma caracterização de um lugar que não “se modernizou”, cujas estradas ainda são precárias em relação à cidade grande. Assim como os caminhos que andam, o encontro com a escrita externamente a escola também é precário, ou reduzido, de tal forma que os exemplos se restringem à placa do assentamento, por exemplo. Perceber que a escrita faz parte do dia a dia está associado não apenas ao nível de letramento dos sujeitos, mas às condições de existência da escrita em circunstâncias e lugares singularizados.

Figura 8 – Placa de identificação



Fonte: Acervo pessoal (2019)

Por fim, essa pergunta foi respondida satisfatoriamente por 50% do total de participantes que enviaram uma resposta (2 participantes). Ela demonstra um evento de letramento no qual os moradores reconhecem e rememoram o que é o seu local, dependendo para isso da leitura das placas. Isso traz à tona em cada um o senso de pertencimento a um local (campo, assentamento, meio rural) e a um grupo (assentados, ocupantes, sem terra, participantes do movimento, produtores rurais).

A questão 2 diz respeito à participação dos estudantes/pesquisados em apresentações, de que formas elas ocorrem, que tipo de apresentação e sobre qual tema.

Pode ser mencionado que o Assentamento Contestado, assim como os demais, tem, em sua organização, o tempo destinado à cultura e ao lazer, dispendo, desse modo, de atividades a todos os assentados e familiares. Isso ocorre a partir de momentos em que se busca melhorar a qualidade de vida, o fortalecimento do vínculo

e a permanência dos jovens e suas famílias no campo. As noites culturais são, por exemplo, eventos de letramento que ocorrem na Sede do Assentamento, com a participação das famílias assentadas. Como citado na fundamentação teórica deste trabalho, sujeitos que crescem em meio ao movimento social têm práticas e participam de eventos próprios do seu grupo social e, mesmo vivenciando o mesmo momento histórico, podem estar imersos em práticas distintas relacionadas à leitura e escrita. Podemos argumentar que práticas e eventos de letramentos, nesse contexto, desempenham um papel importante na vida desses sujeitos.

Quando se afirma que as práticas sociais são situadas, se está sinalizando que habilidades de letramento específicas são requeridas por grupos e comunidades de comunicação distintos. É o caso dos sujeitos que vivenciam o cotidiano do Assentamento. Dessa forma, quando a segunda questão indaga de que tipo de apresentações o sujeito participa e sobre quais temas são tais apresentações, Daiane menciona aberturas de festas e apresentações do colégio, referindo-se que se trata de temas que o Assentamento defende. Como a resposta não é detalhada, pressupõe-se a existência de uma familiaridade com tais temáticas. Isso é importante, pois a identificação do sujeito e a circulação de temas comuns àqueles que habitam e transitam pelo lugar é tão intrínseca que o sujeito se dá a liberdade de não mencionar de que temas se trata. Isso diz respeito a contextos situados de produção e circulação de práticas de letramento que se transformam em eventos de letramento fotografáveis no cotidiano dos estudantes.

Street (2014, p. 155) menciona que "uma abordagem que vê o letramento como prática social crítica tornaria explícitos desde o início os pressupostos e as relações de poder em que tais modelos de letramento se fundam". Assim, pode ser mencionado que as práticas de letramento podem ser associadas à conjuntura social e histórica dos integrantes de determinada comunidade. Por que se nota a necessidade de atividades culturais relacionadas a "questões que o assentamento defende" (fragmento da resposta de Daiane) ou, ainda, a "história do assentamento" (excerto da resposta do sujeito Sérgio)? Porque há relações de poder e de silenciamento que imperam culturalmente sobre a existência dos assentamentos de reforma agrária. As práticas de letramento se tornam específicas visto que os sujeitos de determinada comunidade são diferentes dos sujeitos de outra localidade ou região, se considerarmos em relação a sujeitos que vivem em regiões metropolitanas ou

espaços não rurais, por exemplo.

As práticas sociais situadas que reiteram e reproduzem a memória do assentamento em atividades culturais, então, podem ajudar a fortalecer vínculos desses sujeitos em relação à comunidade, como também ajudar a compor as relações sociais, a partir da modificação dos modos como tais sujeitos são caracterizados por outros sujeitos que não moram no assentamento.

Quando se menciona que se trata da apresentação de “questões que o assentamento defende”, é preciso sinalizar, nessa fala, vestígios da importância da politização das práticas sociais situadas. Como se trata de questões específicas que o assentamento defende, não se trata de quaisquer assuntos ou saberes. Nesse âmbito, retoma-se que o assentamento é uma agência de letramento, pois é nele e a partir dele que são definidos os temas das apresentações culturais. O tema de determinada apresentação, nesse caso, não é aleatório ou generalizador. Diz respeito a modos de identificação e territorialidades específicas; em escolas que não estão situadas em assentamentos de reforma agrária, por exemplo, não haveria esse tipo de singularidade. Com isso, percebe-se que a escola do assentamento se articula ao próprio assentamento para a produção e reprodução de práticas de letramento. Então, pode-se afirmar que a escola não está apenas “dentro” do assentamento, ela produz saberes e reafirma identificações por meio do diálogo com o próprio assentamento, que também se torna, sob esse prisma, uma agência de letramento.

Gabriel é mais específico, ele cita “teatros, noites culturais, datas comemorativas do calendário festivo, como o Dia da Consciência Negra e alguma despedida na qual é realizada alguma apresentação”. Embora mencione elementos que não haviam tido aparição na resposta anterior, fala-se em instâncias e acontecimentos culturais, que exigem habilidades de letramento específicas para a participação de um coletivo de sujeitos. Amanda é bem genérica: afirma que participa de apresentações e que os temas são variados sem se referir a que tipo de apresentações nem que temas são esses. Sérgio é o único sujeito que se refere ao tema das apresentações: aqueles relacionados à história do assentamento. Essas respostas, contudo, não especificaram o que se faz nesses eventos/apresentações, ou seja, em que momento particular há o uso da escrita, por exemplo.

O que essas respostas nos levam a pensar? Percebe-se que algumas práticas sociais estão tão presentes na vida dos sujeitos que eles se isentam de detalhar, por

causa da familiaridade com tais atividades comunicativas. Essa especificidade é o que faz com que aberturas de festas no assentamento, teatros e noites culturais ou mesmo apresentações escolares dali sejam diferentes dos gêneros de mesma denominação que ocorram em outro lugar, fora do assentamento. Por isso a resposta de Sérgio, na qual ele se refere à existência de temas relacionados à história do assentamento, mostra uma singularização dos processos sociais de produção de tais gêneros em um contexto específico. Por estarem letrados em determinada prática de letramento – como a apresentação oral de algum assunto previamente definido/estudado, o teatro –, exercido no âmbito do assentamento, os sujeitos acabam não detalhando o funcionamento dessa instância. Isso porque as habilidades de letramento específicas, relacionadas ao reconhecimento desse funcionamento, já estão internalizadas.

Assim, pelas respostas dadas à questão 2, constatamos que todos os pesquisados participam dos eventos de letramento de seu grupo, fazendo referência às atividades que envolvem a leitura e a escrita. Nesse processo de participação social, encontram-se imersos em práticas do grupo social local ao qual pertencem e estão, de certa forma, colocando em prática os quatro processos de conhecimento abordados pelo Grupo Nova Londres (*The New London Group – NLG*). Esses processos indicados pelo NGL são **a prática situada**, **a instrução aberta**, **o enquadramento crítico** e **a prática transformadora**, conforme o quadro traduzido por Petrilson Pinheiro (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, p. 75), em que é apresentada a relação entre os processos de conhecimento e os quatro elementos propostos pelo NLG, em 1996.

QUADRO 2 – Relação entre os quatro processos do conhecimento e os elementos do NLG

| | |
|------------------|------------------------|
| Experienciando | Prática situada |
| Conceitualizando | Instrução explícita |
| Analisando | Enquadramento crítico |
| Aplicando | Prática transformadora |

Fonte: NLG (1996).

Para os estudiosos do NLG, na questão **experienciando**, há duas maneiras de introduzir um tema, experienciando o conhecido ou experienciando o novo. O tema

conhecido pode ser introduzido a partir das experiências e interesses dos participantes, mostrando algo familiar (assistir, ouvir ou experienciar) ou algo menos familiar, mas que faça sentido a partir do conhecimento que já possui. Dessa forma, é possível chegar ao conhecimento novo, como consequência do que já é conhecido, experienciando o novo a partir da observação, análise ou participação direta em uma nova situação. Isso aponta que **a imersão dos sujeitos em apresentações culturais** são momentos propícios para colocar em prática conhecimentos familiares, conhecidos, para experienciar uma situação nova – uma nova apresentação, uma peça de teatro diferente, um tema novo a ser apresentado a comunidade, dentre outros. Quando os sujeitos entrevistados rememoram que as apresentações culturais ocorrem mobilizando questões **relacionadas à memória do assentamento**, sem mencionar que questões são essas é porque tal característica é tão assimilada e familiar a esses sujeitos, evidencia que eles internalizaram temas, objetos e questões, experienciando a familiaridade com a politização do MST no assentamento, o que se reflete nas práticas sociais escolarizadas exercidas em comunidade.

Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 77), “experimentar o conhecido envolve aprendizagens que possam refletir sobre suas próprias experiências de vida”, ou seja, “dessa forma a aprendizagem, por meio da experimentação do conhecido se conecta com as origens culturais, as identidades e os interesses dos alunos” (KALANTZIS, COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77). Participar de eventos culturais na comunidade, diz respeito aos interesses, à cultura, a identidade de cada aluno como participante da comunidade. Todos responderam afirmativamente que participam desses eventos.

Quanto ao eixo **conceitualizando**, envolve a compreensão sistemática da situação, isto é, a classificação, o estabelecimento de distinções diferenças e semelhanças, a identificação de novos conceitos, o resumir, o definir regras, o conectar diferentes tipos de coisas. Isso pode ser visto, por exemplo, em peças teatrais, ao fazer adaptações, sínteses, trocar e adaptar falas etc. É importante mencionar que o Colégio Estadual do Campo Contestado está localizado ao lado da sede do movimento, as apresentações culturais acontecem no casarão, um anfiteatro, com a participação dos educandos e educandas. Lá ocorrem teatros, cinemas e apresentações culturais de dentro e fora do Assentamento. Há oportunidades de cursos, como fotografia, teatro, dança, canto, e trabalhos manuais, como artesanatos

em geral. A localização da escola ao lado da sede do movimento e o fato de apresentações ocorrerem em um espaço que não se restringe à atuação da escola, mas que se abre para a comunidade, são elementos que podem ser associados às práticas de letramento que visam à emancipação de sujeitos dessa comunidade. A presença de ensino de trabalhos de artesanato, por exemplo, coabitando espaços de aprendizagem de letramentos, como teatro, fotografia e dança, permite notar que o assentamento não reduz a escola a um lugar de escolarização de sujeitos, mas que busca o diálogo com os outros, de outras faixas etárias, para fortalecer vínculos e unir sujeitos.

Diante desses conceitos, o NLG caracterizou o terceiro eixo **analisando** como o foco principal da abordagem dos letramentos críticos, ou seja, a multiplicidade de vozes que os sujeitos trazem para os eventos, os diferentes locais da cultura popular. A questão 2 obteve como resposta do(a) pesquisado(a) Daiane que, normalmente, os temas “são questões que o assentamento defende”, assim como a resposta de Sérgio nos confirma que essas atividades estão relacionadas à história do Assentamento. Pode-se notar a participação dos sujeitos nessas atividades e fica evidente que há eventos de letramentos relacionados à cultura popular, ao cotidiano desses sujeitos pesquisados.

O quarto e último elemento de aprendizagem, segundo NLG (1996) **aplicando**, diz respeito ao emprego do conhecimento de maneira previsível, adequada, enfatizam práticas comunicativas, o aprender fazendo, aplicando criticamente o conhecimento, portanto, é um processo de tornar o mundo novo. Pode ser destacado, a partir das respostas referentes à questão dois, que os sujeitos estão imersos em eventos, construindo conhecimento experiencial, conceitual, analítico e aplicado. Ao receberem um tema para uma apresentação à comunidade, os estudantes aprendem a ver o mundo por muitos ângulos, compreendendo, questionando textos, adaptando-os e interpretando-os, o que já se relaciona às respostas dadas à questão 3 do questionário.

A terceira questão se refere à participação dos sujeitos nos eventos da comunidade, mais especificamente, como ela ocorre. Partindo das respostas, pode-se inferir que esses sujeitos não tiveram uma educação bancária, mecânica, visto que o objetivo da escola do Assentamento é a prática emancipatória dos sujeitos, compreendendo a educação como um ato político e estão pautadas no método de

Paulo Freire, na habilidade de ler o mundo. Percebe-se também a presença dos letramentos críticos, pois os sujeitos são atores sociais, consideram a realidade local, a mística, que faz parte da cultura no MST, dessa forma dão sentido ao conhecimento, pelos valores e ações. Isso é perceptível na resposta de Daiane, que cita que eles fazem um pouco de tudo (englobando ler, falar, representar etc.), bem como “conhecemos o tema, estudamos e damos nossas opiniões para melhorar”, evidenciando o debate entre eles e a participação ativa dos estudantes. Ocorrem, então, práticas sociais situadas, isso porque há sistemas sógnicos que são empregados e contextos sociais de produção nos quais tecnologias materiais são utilizadas visando à circulação e o uso de uma ou mais práticas de letramento complementares. No caso em questão, isso refere-se às apresentações e representações realizadas pelos alunos. O modo de funcionamento dessas apresentações está articulado a práticas sociais distintas e singulares, nas quais sujeitos não encontram apenas algum conteúdo pronto e acabado, mas fazem parte do processo de construção do evento.

Essa resposta de Daiane é importante porque não se trata de reproduzir algo já construído, mas de participar, num processo de letramento crítico que pode ajudar a emancipar intelectualmente os sujeitos, no desenvolvimento de sua criticidade. Gabriel, Amanda e Sérgio enfocam na questão da multiplicidade de efetivações das etapas que podem fazer parte de uma apresentação ou evento do Assentamento, como a leitura, a fala, a canção, o teatro e afins. É importante notar que o uso dos verbos na primeira pessoa do plural por Gabriel, o que denota responsabilização pelas ações exercidas: “nós lemos”, “nós falamos”, “nós cantamos”, “nós fazemos a apresentação”, o que, diferente dos demais, leva a um efeito de assunção do sujeito no sentido de produzir uma subjetivação perante os processos de efetivação dessa prática. Isso quer dizer que o sujeito não se sente apenas dirigido, orquestrado, repetidor, mas situado, crítico, presente no âmbito do funcionamento dessa prática social situada.

Quando Campos (2003) reflete sobre práticas de professoras de Língua Portuguesa em um assentamento de reforma agrária do Pará, o autor menciona a existência de dois projetos de letramento na escola. Trata-se de um projeto de letramento escolar (que seguia a proposta escolar oficial) e outro, um projeto de letramento emancipatório. O que ele faz é contribuir pioneiramente para o estudo da

influência dos movimentos sociais do campo na investigação de práticas de letramento. Santos (2014) menciona, sobre isso, a singularidade da educação do campo no âmbito da escolarização exercida em campos de assentamento de reforma agrária:

É interessante ressaltar que a educação do campo nasceu para fazer a diferença no processo educacional, garantindo o direito e o livre acesso do sujeito do campo à escola, principalmente nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. Sobre esse cenário, é possível afirmar que a educação do campo é um trabalho cotidiano que está conectado com a realidade de cada sujeito envolvido e que se desenvolve amplamente em muitos lugares do país (SANTOS, 2014, p. 39).

No caso desta dissertação, quando, nas respostas, os entrevistados se utilizam de verbos no plural, isso remete a ação de vários sujeitos, a um coletivo de sujeitos unidos por uma causa em comum. Não se trata de um recurso aleatório, assim como quando Daiane menciona que “estudamos sobre e damos nossas opiniões para melhorar”, antes refere-se a práticas de escolarização emancipatórias: produz-se, assim, um efeito de pertencimento, de identificação, de participação coletiva. Tal abordagem está relacionada não apenas ao modo de funcionamento do assentamento do qual a escola faz parte, mas, também, da função social dos professores, que não apenas ensinam, mas podem produzir ações de engajamento e de criticidade, como bem refletiu Campos (2003, p. 193-194):

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

É preciso mencionar, neste ponto, que o exercício das habilidades de leitura e

de escrita demonstra que procedimentos mecânicos como a repetição podem ser utilizados, desde que não sejam a regra que inviabilize a assunção dos sujeitos, no sentido de participarem ativamente dos processos de produção das práticas nos quais transitam. A questão se volta para o exercício efetivo da leitura e da escrita, para que essas não se restrinjam a repetição e reprodução, porque o conceito marxista de práxis, conforme pontuam Rojo e Barbosa (2015), leva a considerar que toda práxis exige uma ética. Konder (2003, p. 01) define práxis como “a atividade do sujeito que, de algum modo, aproveita algum conhecimento ao interferir no mundo, transformando-o e se transformando a si mesmo”.

Isso é observado nas respostas da questão 4, em que as práticas de leitura e de memorização estão presentes, assim como decorar falas e ensaiar, evidenciando uma pedagogia do letramento numa abordagem didática, utilizando habilidades mecânicas como ato de decorar e memorizar, treinamento, reprodução social e passiva. Ainda assim, o ato de participar ativamente, agindo sobre questões e problemas sociais, como citado o caso da apresentação sobre o Dia da Consciência Negra, coloca-os como sujeitos participativos, ativos na busca por uma transformação pessoal e social, sendo, dessa forma, uma pedagogia dos letramentos na abordagem crítica. Portanto, os letramentos se interconectam, ou seja, não significa que a pedagogia crítica se concentra nas habilidades mecânicas como decorar, memorizar, ela eleva os estudantes em nível de consciência do global, fazendo com que identifiquem problemas atuais e busquem soluções.

Importante lembrar que o uso de leitura e da memorização antes da apresentação, propriamente dita, não são somente técnicas mecânicas, mas de assimilação de conteúdos, as quais estão associadas à introjeção da escrita a ser reproduzida. Isso porque a pergunta diz respeito à preparação para a apresentação. Essa preparação envolve a busca de artifícios e elementos sógnicos e gestuais que permitam melhor apropriação dos sujeitos. Tanto é importante a memorização que os verbos memorizar (Gabriel: “Lê antes e durante para memorizar”), decorar (Amanda: “Eu procuro tentar decorar, porque me envolvo melhor na apresentação”) e ensaiar (Sérgio: “Sim, a gente sempre dá uma ensaiada nas falas”) aparecem em três das cinco respostas.

Desse modo, as práticas de letramento não ocorrem de uma única vez, contudo pode ser exercitada em relação a qualquer atividade comunicativa sobre o qual se

tenha familiaridade. É importante mencionar isso porque aprender e praticar algum gênero como o da apresentação, por exemplo, que se sabe como funciona, faz com que os sujeitos se tornem ainda mais letrados. Daí a importância da repetição, desde que ela não seja a única ação empregada. Retornando a questão anterior, na terceira questão, Daiane afirmou que: “conhecemos o tema estudamos sobre e damos nossas opiniões para melhorar”. Por isso, a existência da memorização, da escrita e da leitura não precisa ser abolida, já que, nesse caso, fazem parte da elaboração e circulação do gênero apresentação.

Na questão 5, pode-se observar que as práticas de letramento ocorrem por meio da organização e trabalho pedagógico da escola. Como visto, todos os cinco entrevistados relembrou as apresentações da escola, demonstrando a função social da escola na formação desses sujeitos. Gabriel sinalizou a questão das datas comemorativas (“dia a ser lembrado”), A.S. lembrou que na escola “fazemos apresentações diversas”. Sérgio e Daiane trouxeram exemplos, como o Dia da Consciência Negra e as noites culturais, Denise ainda foi além, trazendo um segundo exemplo: as festas da colheita como temática abordada em apresentações da escola. Relevante evidenciar que essa foi a única pergunta respondida por Denise.

É significativo notar a questão das práticas sociais situadas, porque o Dia Da Consciência Negra teve aparição mais de uma vez durante o questionário. Isso não é aleatório. Diz respeito a uma memória que marcou os sujeitos. Quando se fala em práticas situadas, refere-se a um conjunto de ações exercidas em um meio social compartilhado. Isso quer dizer que se o Dia da Consciência Negra marca esses sujeitos de algum modo, é porque algo nessa temática os singulariza. As festas da colheita dizem respeito ao cotidiano desses sujeitos, os quais vivem em um espaço determinado específico no qual são realizadas e rememoradas práticas sociais situadas, como a colheita de alimentos, que abastecem as despensas das famílias. Quando se fala em festa da colheita e de questões relacionadas à memória do assentamento, está se reafirmando a existência de um currículo que integra saberes populares e saberes escolares. Trata-se de uma possibilidade de valorização de “saberes dos quais crianças, jovens e adultos agricultores já são portadores, tecidos na sua trajetória individual e coletiva, da família e da comunidade, expressão de seus valores e cultura” (SANTOS, 2014, p. 47-48).

Então, a importância de pensar na singularidade desse evento aponta para o

fato de que não há festa da colheita na cidade, para quem busca os alimentos em mercados ou fruteiras, por exemplo, pois o comportamento compartilhado de leitura desses eventos ocorre de modo diferente. A escola dialoga, dessa forma, com o cotidiano do assentamento e, ao fazer isso, retorna aos sujeitos do assentamento cuja prática cotidiana incide sobre os saberes escolarizados. Por que uma festa da colheita? Que saberes são necessários e que vivências são compartilhadas para que se (re) afirme a existência de um evento tão singular? Trata-se da existência de práticas sociais situadas, pois se há o que festejar com a colheita de alimentos é porque tal acontecimento leva ao abastecimento da comunidade que ali vive, por exemplo.

Se pensarmos que os moradores de um assentamento são culturalmente denominados – por quem não vive em assentamentos – como um grupo excluído, que vive às margens da sociedade, então essa memória não será apenas aleatória, mas constitutiva dos modos de identificação dos sujeitos consigo mesmos e em relação à realidade que os cerca. Pode, inclusive, estar associada a modos de identificação emancipatórios, que implicam na reescritura memorialística desses modos de reprodução sobre os assentados. Quando, na primeira questão, um aluno mobilizou “o interior”, classificando-o como um espaço onde “não tem muito o que ver” e quando foi mencionada a presença de estradas precárias, essa subalternização de vivências deixa pistas nos processos de identificação desses sujeitos e em sua relação com o mundo ao redor.

O último sujeito recordou a temática das festas da colheita, que também diz respeito a uma prática social compartilhada em um ambiente específico de interação. Se as temáticas partem de conteúdos que dizem respeito a modos de identificação e produção da criticidade dos sujeitos, então, está se falando de letramentos críticos, pois não se ensina aquilo que não diz respeito ao lugar que esses sujeitos habitam.

Após essa primeira parte do questionário, foi realizada perguntas sobre seus hábitos de leitura. Os cinco participantes afirmaram que fazem leitura na escola, citaram livros, dois responderam ler “de tudo um pouco” e um respondeu que “cada hora tem o seu devido tipo de leitura”, o que demonstra uma percepção que há diferentes tipos de leitura que devem ser feitas, algumas mais monitoradas que outras, por exemplo. Também foi questionado se a escola tenha biblioteca e se eles a acessavam, todos responderam que sim, mas sem uma frequência certa. Em relação

ao tempo destinado à leitura, os educandos e as educandas responderam que realizam momentos de leitura diários na escola, no momento denominado “tempo de leitura”, com 20 minutos de duração, o qual ocorre de segunda a sexta-feira. Além desse tempo, eles fazem outras leituras durante as aulas.

Questionados sobre a leitura e a escrita que realizam para além da escola, como nas reuniões de núcleos, por exemplo, todos responderam que há uso da leitura e escrita nesses ambientes. Gabriel detalhou em sua resposta, afirmando usar a leitura para “comunicar os recados” e a escrita para “gravar o que foi feito ou para o que é para fazer”, Já Daiane e Amanda foram mais específicas, citando alguns eventos de letramento como “relato das articulações, anotações”, “autoavaliação, orientações, atas”. As repostas foram listadas abaixo.

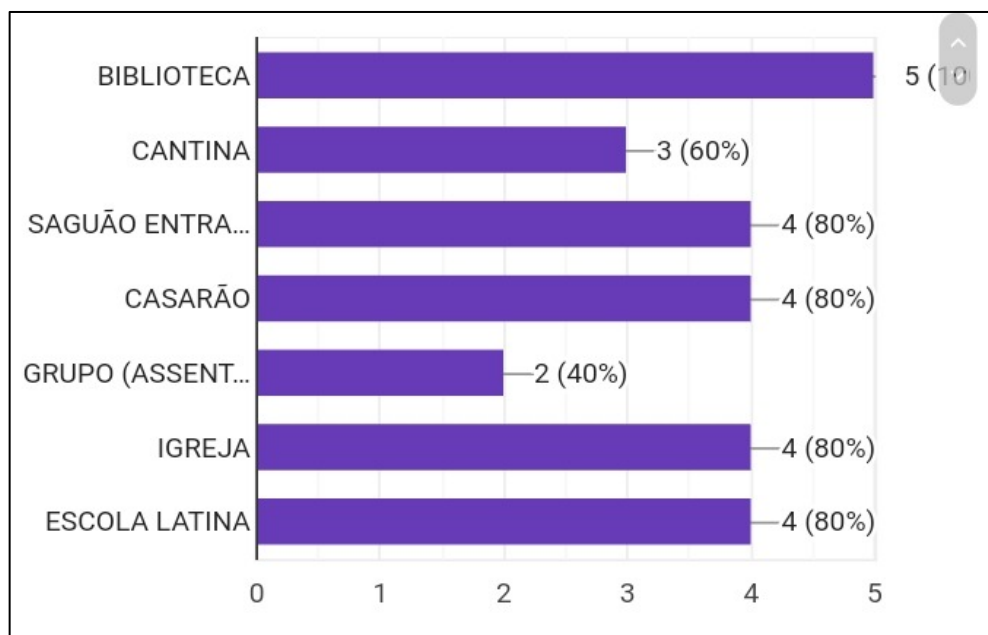
QUADRO 3 – Pergunta sobre a leitura e escrita fora da escola

| PERGUNTAS | Daiane | Gabriel | Amanda | Sérgio | Denise |
|---|--|--|--|--------|---|
| Nas reuniões da escola, de núcleos, há uso de leitura e escrita e para que utilizam? | Sim, para relatos das articulações, anotações e afins. | A leitura pra comunicar os recados etc, a escrita Para gravar o que foi feito ou para o que é para fazer | Sim, nas reuniões tem a autoavaliação e nos núcleos temos orientações, ata, entre outras | Sim | Sim, para se aprofundar dos temas abordados |

Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda sobre a leitura e escrita, foi questionado em quais locais se deparam com a leitura e escrita no Assentamento. Essa foi uma pergunta fechada, na qual eles poderiam marcar mais de uma opção de resposta. Logo, 100% afirmaram que se deparam com a leitura e a escrita na biblioteca. Interessante destacar que apenas dois respondentes marcaram a opção Grupo (assentados ou células) como local que há leitura e escrita. Muito provavelmente isso ocorreu por predominarem exposições orais nesses locais, porém, normalmente, são baseadas em documentos escritos e que foram lidos previamente. Contudo essa ligação pode não ter sido recordada pelos alunos no momento da resposta.

Figura 9 – Respostas sobre a leitura e escrita no Assentamento



Fonte: Elaborado pela autora.

Diante desses resultados, podemos afirmar que os participantes ampliam seu repertório de práticas sociais de uso da leitura e escrita em diversos contextos. Os temas referentes à leitura e escrita, portanto, são diversos. Percebe-se que as práticas culturais relativas à leitura e à escrita desses sujeitos pesquisados encontram-se, em maior ou menor grau, atravessadas por conflitos e lutas sociais. Nota-se que a escrita está presente em lugares fora do ambiente escolar, como o anfiteatro da sede do assentamento, os grupos das células e a igreja, por exemplo, o que remete ao fato de que a familiaridade com esses lugares e as vivências neles contidas produzem um efeito de identificação dos sujeitos. Isso é importante, uma vez que se reitera o lugar do assentamento e sua função como agência de letramento. Pode ser mencionado, por exemplo, que a realização de reuniões em células do assentamento, de autoavaliações, de orientações, de confecção de atas, são experiências que podem ser associadas a práticas de letramento situadas que extrapolam o âmbito escolar.

Um dado interessante com o questionário surgiu quando foi questionado se os pais dos estudantes costumam ler em casa, 60% responderam que sim, 20% as vezes e 20% não, conforme o gráfico abaixo. Porém, quando perguntado o que eles costumam ler, todos os estudantes responderam e marcaram algum item. Essa situação pode evidenciar o que eles tomam como leitura. O estudante que marcou não na primeira pergunta, pode não considerar leituras cotidianas, como a leitura de

um anúncio, um evento de leitura. No entanto, quando especificado algumas possibilidades, ele conseguiu incluir algum evento que recordou na memória de leitura. O que corrobora a hipótese de que, no início do questionário, alguns estudantes não citaram as placas de identificação e memória por ser corriqueiro e suas vidas, assim como esses momentos em casa. Hipoteticamente, talvez quando se fale em leitura, venha a mente deles apenas aquele momento em que o sujeito se senta em um espaço determinado, pega um livro e, realmente, separa um tempo para ler – quase uma cena de filme. Quando é apresentada outras possibilidades de leitura, o sujeito é capaz de perceber que ler está muito mais aparente em seu dia a dia do que avistava.

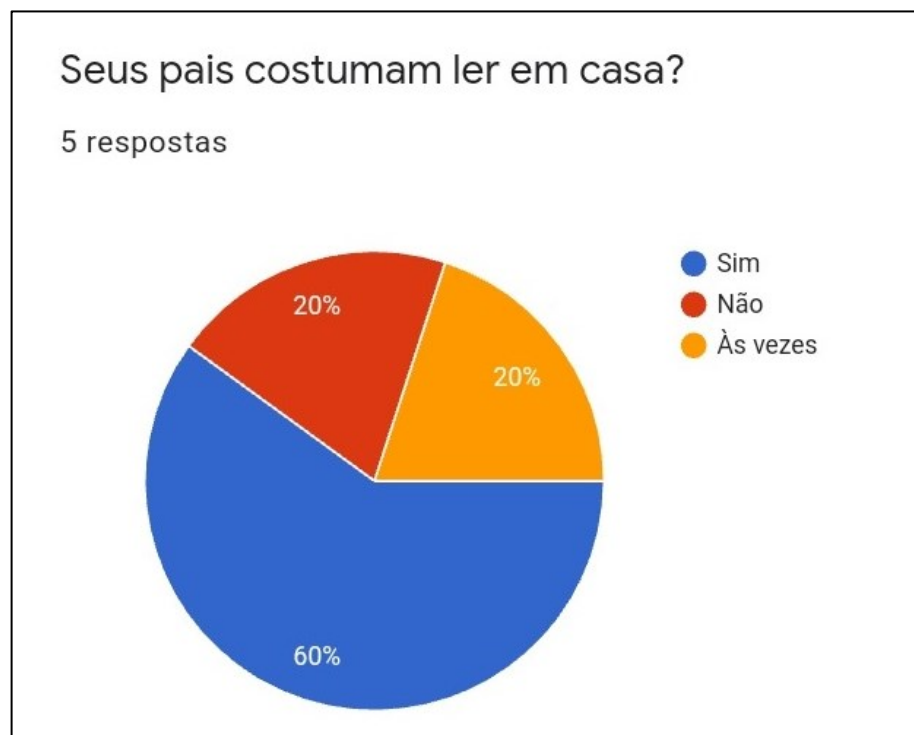
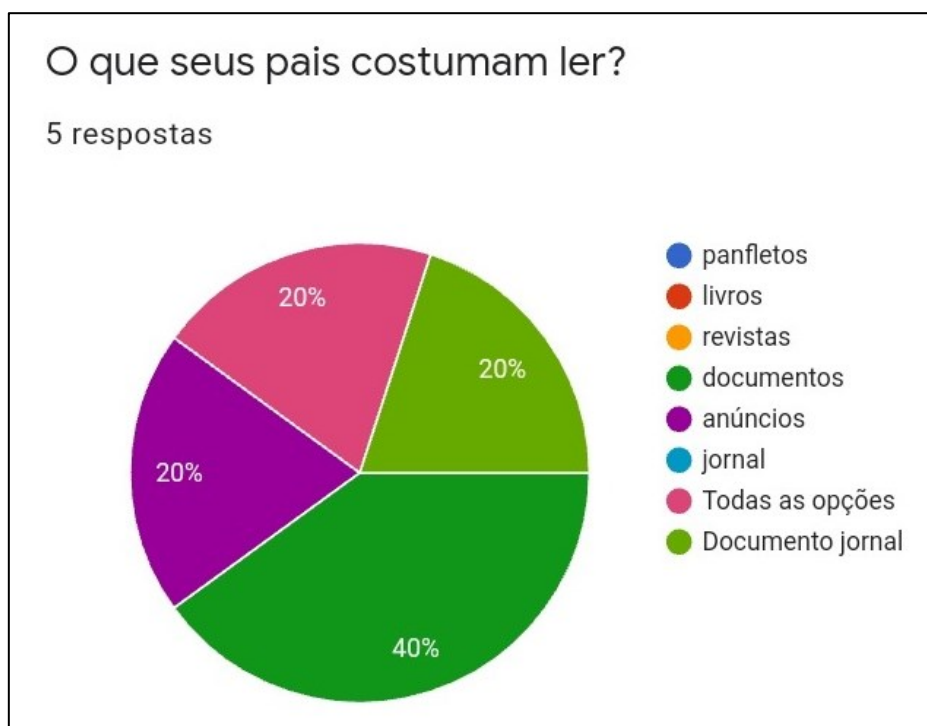


Figura 10 – Resposta sobre se os pais costumam ler em casa

Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 11 – Resposta sobre se os pais costumam ler em casa



Fonte: Elaborado pela autora.

Outras perguntas foram feitas no questionário com o intuito de conhecer os estudantes e seus hábitos. Todas as perguntas encontram-se nos apêndices desta pesquisa.

Por fim, com esse questionário foi possível verificar que os alunos participam de diversas práticas de letramento, na escola e fora dela. Alguns eventos de letramento observados foi a leitura das placas de identificação e memória do Assentamento, presente no cotidiano de todos, contudo apenas dois citaram essas possibilidades de uso da leitura no caminho percorrido até chegar ao colégio. Provavelmente, isso se deve a familiarização com esses instrumentos, sendo habituais em suas rotinas. Outros eventos de letramento são as apresentações nas quais eles participam, que perpassam por temas escolares, sociais e comunitários. As respostas desse questionário foram importantes para conhecer os eventos de letramentos que poderiam aparecer nos relatos, entender as práticas de letramentos que eles participam e compreender o ambiente e os sujeitos analisados, dando assim base para as análises dos relatos, objeto principal da pesquisa.

4.3 As práticas e eventos de letramentos na voz dos estudantes: análise dos relatos pessoais

Como mencionado anteriormente, o objetivo geral desta pesquisa foi observar e analisar as práticas de letramento reconstruídas nos relatos pessoais de estudantes de uma escola de assentamento agrário. Diante disso, vale assinalar que quando a leitura e a escrita são mobilizadas para relatos, para anotações, autoavaliações e orientações, por exemplo, estamos reiterando a existência de atividades práticas. Nesse contexto, o letramento não é apenas necessário, ele é um conjunto de práticas sociais, e a sustentação à *práxis* que objetiva o exercício da escrita e da leitura precisa ser situada, precisa considerar a existência de práticas sociais singulares e transformadoras.

Conforme mencionamos anteriormente, Street (1984) considera o letramento um campo para investigar os processos de hegemonia, as relações de poder, as práticas e os discursos em competição, ao invés de explorar a grande divisão e racionalidade relativa de sociedades “modernas” e “tradicionais”. Se as práticas de letramento são exercidas por meio da execução de projetos de ensino e de aprendizagem emancipadores, o resultado disso é que os sujeitos podem exercer a criticidade, ao posicionar-se em relação aos fatos, ao invés de simplesmente reproduzi-los.

Nesse interim, podemos dizer que esses sujeitos respondem a demandas da vida social, da luta pela terra desde muito cedo, vivenciando papéis de protagonistas, encontram-se imersos em debates e questionamentos que exigem posicionamento frente a problemas reais do dia a dia e precisam lidar com conflitos e buscar soluções para essas questões de forma participativa e ativa na sociedade. Esse cenário ocorre porque a educação em contextos de assentamento de reforma agrária visa, também, o desenvolvimento das atividades do campo, como pontua Fernandes (2006, p. 30).

Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

Nesse contexto, quando se afirma que a escola considera e permite que os alunos participem de apresentações culturais, a partir de temas relacionados à memória do assentamento de reforma agrária – como a festa da colheita, por exemplo –, significa que o que se espera dos jovens é a habilidade de ler o mundo para que possam compreender e interferir nele, transformando-o. Valorizar a cultura popular é fugir do tradicional. A escola, pelas respostas dadas, é um espaço de debate sobre diferentes temas e envolvida diretamente com a comunidade o que valoriza e motiva, constituindo-se como um espaço poderoso de atividade de construção de significados, já que ela valoriza o conhecimento e as práticas culturais existentes.

Posto isso, a análise de relatos que serão apresentados a seguir é de vital importância, nessa conjuntura, pois os relatos são textos que, diferente dos questionários, podem ser menos cerceados, ao sinalizarem uma relativa estabilidade de escrita, na qual os estudantes podem partir de lugares de autoria distintos para a produção escrita, visto que, apesar de compartilharem a vivência em um assentamento de reforma agrária, o contexto de uma comunidade rural, cada um tem a sua individualidade, experiência e identidade, ainda que essa escrita seja norteada por um eixo comum de inspiração preliminar, no caso, as memórias de infância em relação à aquisição da escrita e leitura.

4.3.1 O assentamento nas falas dos estudantes

Em virtude do tempo pandêmico em que vivemos, e que trouxeram desafios para a realização da pesquisa e do próprio ensino em todo o mundo, o número de relatos foi reduzido. Como já explicado anteriormente, essa atividade também foi feita à distância, o que pode interferir na compreensão e dedicação com a elaboração da atividade. Provavelmente, em virtude disso, esses relatos foram curtos e breves, e pelo seu número limitado, reduzem a possibilidade de uma análise maior, mais abrangente, porém dão um indicativo do que se pode encontrar em pesquisas futuras e mais aprofundadas. A partir desse cenário, inicia-se a análise dos relatos buscando evidenciar como o assentamento e as práticas neles desenvolvidas aparecem nesses textos.

O primeiro relato de Denise, o qual foi enviado em formato de mensagem, por meio do aplicativo WhatsApp, e está transcrito a seguir.

Eu comecei a ler bem nova, na escola, na verdade aprendi na ciranda, quando comecei estudar já sabia ler, acredito eu que foi por volta dos meus 7 anos de idade, lia principalmente livrinhos infantis que haviam na escola, mas é aquela coisa né, quando a gente está aprendendo algo, tudo é desculpa para fazê-lo, lia rótulos, murais e onde haviam letras lá estava eu lendo.

Gosto de escrever também, porém prefiro ler, leio em vários momentos e espaços, casa, escola, trabalho e afins. Já li livros de vários gêneros, porém meu favorito é "O Diário de um Banana" encontrei o livro e me encantei por ele, não me recordo no momento o nome do autor, mas deve ser uma pessoa com uma criatividade incrível para criar um livro tão bom.

Apesar de preferir a leitura, também escrevo bastante, nas redes sociais, recados de trabalho, atividades escolares e outros.

Penso eu que a leitura é muito importante na nossa vida, aprendemos de tudo lendo, às vezes, uma simples frase pode te ensinar muito, então, recomendo que as pessoas sempre mantenham o hábito da leitura.

Neste relato pode-se perceber a práticas de letramento de incentivo à leitura desde a Ciranda. O participante citou exemplos de práticas e eventos de letramento (leitura de rótulos, de murais) consistentes com a sua realidade, especialmente com o início da leitura na Ciranda. As Cirandas são espaços que abrigam a educação infantil como é conhecida em outros lugares (creches e pré-escolas), porém expressando aquilo que o movimento busca para crianças das áreas de assentamento, isto é, que:

O olhar em relação à criança, dessa faixa etária, seja de responsabilidade organizativa dos processos educativos, seja voltado para a infância dessas crianças, aos diferentes espaços/situações vivenciadas, em que as mesmas se deparam dentro desse movimento social, seja de garantia dos seus direitos enquanto afeto, brinquedo, condições de saúde, higiene, liberdade, segurança (BIHAIN, 2001, p. 30).

Isso demonstra a influência de decisões e práticas do movimento na vida dos assentados, impactando positivamente no futuro dos moradores do Assentamento. Também visto na prática de leitura que se manteve no respondente após essa fase inicial na infância. Esse relato evidencia um letramento pré-escolar, que ocorreu durante a infância, em especial, na Ciranda. Quando a participante cita esse espaço em seu discurso, já traz à tona o evidências de como o Assentamento e suas instituições estão presentes não só o discurso, mas nas experiências de vidas concretas da participante.

O segundo relato é do aluno Gabriel. Ele fez o texto escrito e enviou uma

foto da atividade finalizada (Anexo A), também pelo aplicativo WhatsApp, e está transcrito abaixo.

Aprendi a ler no primeiro ano de escola aos 5 anos de idade. Aprendi no primeiro escola do Contestado, lê e escrever foi a professora na casa da minha mãe.

Lê e escrever aprendi entre os 5 anos aos 6 anos. Eu aprendi lendo gibi etc.

Gosto mais de ler mais escreve é necessário todo dia, agora com quarentena ler escrever é muito pouco. Gosto de ler Diário de um vampiro, escrevo para todas as opções descrita na bio da atividade do watts.

A leitura não só na minha casa na de todos é muito importante, mas porém como citei acima depois da quarentena tudo tá meio fraco.

O que chamou a atenção nesse relato é uma prática, relativamente, comum no ambiente do assentamento há algum tempo, a ação de a professora ir à casa do aluno ensiná-lo. Provavelmente, a professora era do convívio da família, especialmente em um assentamento, local que não é grande e populoso como um bairro, por exemplo, por isso essas ações podem ser consideradas naturais e revelam uma prática de letramento desse ambiente, na qual há um ensino parcialmente monitorado, com um ensino acadêmico, mas “personalizado”. Assim como o primeiro relato, que trouxe uma instituição e prática do Assentamento em sua fala, também encontramos aqui outra reconstrução do impacto do assentamento nas práticas de letramento dos participantes.

O terceiro relato é da aluna Daiana, o qual também fez na forma escrita (Anexo B) e enviou uma foto da atividade pelo aplicativo WhatsApp. O relato está transcrito abaixo.

Eu aprendi a ler com 7 anos, na escola com meus professores textos dados por eles.

Gosto mais de escrever mas também gosto de ler, como vários livros que li, a coleção de Cassandra Clare, a Bíblia etc, e a escrita gosto de todos os tipos. Como leitura e escrita tem infinitas possibilidades para nossa vida como compreender, entender, e criticar, quanto mais se lee e escreve, mais se aprende e se tem conhecimento.

Apesar desse relato trazer assuntos interessantes sobre a leitura e escrita, os quais serão tratados mais adiante, não vemos nele a reconstrução de práticas exclusivas do Assentamento, conforme esperado.

O último relato é de Amanda, também fez de forma escrita e enviou uma foto

da atividade pelo aplicativo WhatsApp (Anexo C), o qual está transcrito abaixo.

Eu tinha 5 anos de idade quando minha tia me fez uma proposta, ela me disse que, se eu aprendesse a ler ganharia um kit de livros da barbie, foi um baita incentivo. Então com a ajuda da minha mãe e minha irmã, eu consegui.

Eu sempre gostei de escrever sobre meus sentimentos, e o fato de saber ler com certeza contribuiu muito. Poesias, histórias, romance, essas coisas fazem eu me sentir bem, eu digo que é maravilhoso saber como se expressar, a leitura te beneficia com isso, você passa a confiar em si mesmo e facilita muito seu estudo, a leitura melhora o jeito de falar, escrever, melhora a visão sobre o mundo (se você ler conteúdos propícios a isso).

Por fim quero dizer que... leia! Vai entender a importância se tiver esse hábito.

Nesse último relato há uma outra prática interessante citada pelo respondente, o ensino da leitura pelos familiares em casa. No caso de Amanda, quem a ensinou foram sua mãe e irmã. A ação de ensinar aos filhos a ler e escrever em casa não é exclusiva do assentamento, pode-se dizer que é uma prática cultural. Porém, no meio rural isso prevalece, especialmente porque, em muitos lugares, o acesso à escola desde cedo (como é feito hoje) é difícil, por isso a alfabetização também fica sobre a responsabilidade da família. No caso do respondente, não foi por obrigação que isso aconteceu, mas não exclui essa possibilidade em outras situações, o que pode até ser comprovado com outras pesquisas, em outros contextos e com mais participantes. No cenário desta pesquisa, essa pode ser considerada uma prática de letramento, favorecida pela situação e localidade em que a família se encontra.

Como pode-se perceber com esses relatos, não houve, como esperado, a reconstrução de práticas de letramento do assentamento, sendo pouquíssimos os exemplos em que podemos interpretar como tal. Contudo, esse é o objetivo da pesquisa, testar uma hipótese. Nem sempre a hipótese se comprova, isso porque, às vezes, uma resposta diferente é encontrada. Esse é o caso aqui! Com os relatos, percebeu-se uma forte influência de práticas do letramento escolar, o que será analisado a seguir.

4.3.2 Práticas de letramento escolar em pauta

Embora não haja muitas evidências de práticas de letramentos oriundas do assentamento nos relatos, há muitas evidências de práticas de letramento escolar na

vida dos estudantes. A começar pelo relato de Denise, já transcrito anteriormente, primeiramente, com a expressão: “comecei a ler bem nova”. Tal afirmação denota como se organizam as práticas sociais a vida de um sujeito. Ora, se a leitura está presente desde cedo, é ela que regula interações e apropriações de discursos. Se se aprende algo num espaço coletivo, como a escola, que é uma agência de letramento, é porque esse aprendizado diz respeito ao uso comum da linguagem, que é compartilhada também de modo escrito. Depois temos uma especificação: o aprendizado da leitura remete a experiências singulares – as cirandas infantis. Mas esse sujeito também reitera o que afirmamos anteriormente, de que a família é uma agência de letramento, já que “quando comecei a estudar já sabia ler”. Esse ato de “começar a estudar” está associado a escolarização oficial, pois os saberes prévios à escola não são pensados, muitas vezes, como estudo, mas como algo que prepara para a vida escolar. É importante mencionar isso, pois está se considerando o assentamento uma agência de letramento e já que esse sujeito teve acesso a condições de leitura antes de adentrar espaços formais de escolarização, tal fato reafirma a necessidade de não considerar a escola como único espaço no qual ocorrem práticas sociais de leitura.

O envolvimento com a aprendizagem da leitura faz com que haja um efeito de transparência da linguagem, como se “não pudesse ser de outra forma”, como se a leitura fosse, desde o início, prazerosa: “quando a gente está aprendendo algo, tudo é desculpa para fazê-lo”. Essa outra afirmação remete a uma busca pelo pertencimento e pela familiaridade com ações letradas de pessoas mais experientes e essa busca por participar da organização das práticas sociais é inspiradora. O letramento só faz sentido quando é realizado de modo crítico, de forma a permitir a assunção do sujeito em espaços proficientes nos quais ele pode transitar de modo cada vez mais eficiente. Então essa exposição voluntária a diversos gêneros discursivos, como “rótulos, murais e onde havia letras eu estava lendo” remete a um propósito definido no qual o sujeito busca se inserir em práticas letradas nas quais a leitura e a escrita são decisivas para que participe de práticas languageiras na comunidade em que vive.

A memória afetiva relacionada a experiências de leitura permite ao sujeito inferir que ama ler, que sua bagagem lhe permite transitar por diversos gêneros e que prefere ler que escrever. Ao se referir a um exemplo de leitura que impactou esse

sujeito, rememora um livro específico, cujo título lhe é familiar, mas cujo nome do autor não recorda no instante do relato. No entanto, o que faz é justificar porque tal obra lhe impactou: o autor é criativo: “deve ser uma pessoa com uma criatividade incrível para criar um livro tão bom”. A leitura é apresentada, dessa forma, como algo ligado ao prazer, à fruição e à catarse.

Já a escrita é apresentada como algo que tem funcionalidade e que é exercida em instâncias nas quais se convive com práticas sociais letradas: “escrevo bastante, nas redes sociais, recados de trabalho, atividades escolares e outros”. Desse modo, se a leitura é reduto do aprendizado, a escrita adquire status de funcionalidade: “porque aprendemos de tudo lendo e, às vezes uma simples frase pode ensinar muito”. O final do relato é importante também: “recomendo que as pessoas sempre mantenham o hábito da leitura”. Essa frase final remete a uma problemática que a atravessa: nem sempre as pessoas podem ter o hábito de leitura, e precisam ser incentivadas para isso. Ao afirmar que se incentiva tal atividade, o que o sujeito faz é aludir a um coletivo de sujeitos que nem sempre vê a leitura de forma prazerosa ou como algo intrínseco à aventura do aprendizado.

É interessante notar que a escrita adquire o caráter de funcionalidade por estar associada a instâncias de uso multimodais, além da comunicação alfabética, por exemplo, como no contexto das redes sociais. A leitura – que inclusive é incentivada aos demais – é aquela de livros físicos, por exemplo, já que o exemplo principal é uma obra marcada pelo grafocentrismo: um livro físico. Perceber a escrita como algo que vai além da comunicação alfabética é algo sinalizado por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) quando os autores se referem à necessidade de incorporação de habilidades tradicionais a comunicações multimodais. Não se quer dizer com isso que há um único tipo de leitura, portanto, mas vários, e que inclusive foram mencionados pelo sujeito do relato (como rótulos, murais, por exemplo).

Relevante destacar que esses tipos de leitura foram associados a instâncias iniciais de aprendizagem da leitura para que se pudesse chegar à leitura de materialidades mais amplas, como o livro. No entanto, no que diz respeito ao estudo dos letramentos, não se trata de hierarquizar modos de apropriação da escrita e da leitura, mas se trata de sinalizar que há formas diferentes e instâncias particulares nas quais tais práticas sociais são empregadas. Assim, busca-se expandir a compreensão tradicional da função e da forma da palavra escrita, visando explorar, sem

hierarquizações, formas abrangentes e multifacetadas de uso associado a modos diferentes de fazer os letramentos funcionarem na sociedade.

Apesar dessa busca, vê-se que as práticas de letramento aqui reconstruídas são influenciadas diretamente pelas práticas escolares de leitura e escrita, reforçando assim a hegemonia do ensino autônomo, como tratado por Kleiman (1995), como visto no Capítulo 2 desta dissertação. No estudo de Kleiman (1995, p. 25), a autora demonstra que o “tipo de ‘habilidade’ que é desenvolvido depende da prática social que o sujeito se engaja quando usa a escrita”, adicionado o componente leitura nessa afirmação, pode-se dizer que essa habilidade é desenvolvida visto que o sujeito se envolve em práticas que utilizam essas competências, no caso a escola, propagando-se para outras práticas em sua vida, como a publicação a leitura de livros e a utilização de redes sociais.

Esse outro relato já difere do primeiro, no que diz respeito à apropriação da linguagem escrita para fins comunicativos, um letramento para o mundo. O primeiro sujeito focou na sua relação com a leitura, e este também se refere ao fato de preferir ler a escrever (“gosto mais de ler mais escrever é necessário”). O acesso e a familiaridade com práticas de leitura, nesse caso, se deram a partir da leitura de Gibis (histórias em quadrinhos). Chega a mencionar um livro favorito – *Diário de um vampiro* – sem se deter na caracterização do estilo ou algo que justifique essa apreciação.

Este sujeito, diferente do anterior, aprendeu a ler no primeiro ano de escolarização. Aqui a escola aparece, sobretudo, talvez mais que no caso anterior, como principal agência de letramento. Aqui, a escrita é vista como necessidade, diferente da leitura, que é associada a instâncias de liberdade de escolha. Isso fica claro quando ele cita que “gosto mais de ler mais escrever é necessário”, não é algo que é associado ao verbo gostar, como no caso da leitura. No entanto, há uma atualização acerca do estado atual de práticas de leitura e escrita associadas a um momento específico da história: “agora com quarentena lê e escrever é muito pouco”. A escrita, inclusive, é utilizada “para todas as opções descrita na bio da atividade do watts”. Isso demonstra como o sujeito associa o uso da escrita apenas a espaços de escolarização formais e para fins específicos que estão associados a lugares de avaliação dos usos da escrita.

É importante reiterar essa informação, pois a escrita está presente também fora dos espaços de escolarização formais, mas, quando ela é vista como “necessidade”

e não como intrínseca à vida em comunidade, os exemplos se restringem ao contexto das atividades escolares. Fazer com que os estudantes percebam a presença e os usos cada vez mais complexos da escrita (inclusive no próprio aplicativo WhatsApp para outros fins que não aqueles ligados à escolarização, por exemplo) é um desafio que precisa ser transposto. É importante reiterar o que Rojo e Barbosa (2015, p. 54) afirmam acerca da organização das práticas sociais:

Sair-se bem em uma entrevista de emprego, vender um carro usado por um bom valor, fazer valer a própria opinião em uma discussão com os amigos, avaliar criticamente as propostas dos candidatos para votar mais acertadamente, entender um documentário científico, fazer uma prece ao santo de devoção, pagar um boleto pela internet, apreciar um romance ou filme, cantar ou compor uma canção. Todas são ações ou atividades que, vez por outra ou frequentemente, realizamos em nossa vida corriqueira a contento (ou não) porque sabemos (ou não) agir de acordo com os padrões das práticas sociais que as regem. Nossa vida não é feita apenas de pessoas e objetos. Nem mesmo das ideias e concepções que temos sobre essas pessoas e objetos. É feita de nossas atividades ou ações com essas pessoas e objetos, que são, ao mesmo tempo, objetivas e subjetivas, sensíveis.

De acordo com elas, as práticas de leitura e de escrita não estão reduzidas ao contexto escolar, elas atravessam contextos mais abrangentes e adentram o cotidiano dos usuários da linguagem. Quando se referem à Marx, as autoras aludem ao fato de que nas *Teses sobre Feuerbach*, por exemplo, o autor designava as ações humanas capazes de transformar nossa vida como práxis. Isso porque a vida social é “essencialmente prática. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX, 1982, tese 8 apud ROJO, BARBOSA, 2015). Nesse sentido, outra expressão chama atenção nesse relato: “A leitura é importante [...] más, porém, como citei acima depois da quarentena tudo tá meia boca”. A leitura e a escrita não estão presentes somente em estágios de escolarização, mas elas presentificam lugares de ação e de reação no mundo social cotidianamente, por vezes quase ocultas pela naturalização da rotina ou do hábito caracterizado pela repetição de ações, como redigir uma lista de mercado, por exemplo, ou, até mesmo, assistir e comentar algum programa de televisão com algum conhecido.

O mesmo sujeito que se refere ao *Diário de um vampiro* como seu gênero discursivo favorito, é aquele que vai se referir a um tipo de operacionalização da leitura insuficiente, mas que não se refere à leitura nas práticas cotidianas alheias ao

contexto escolar, avaliando somente o exercício de atividades valorativas na escola. Assim, se a leitura é importante, como se dá o exercício da leitura por esse sujeito, já que ele, provavelmente, associa práticas de leitura legitimadas como aquelas que seriam “oficiais” ou mais importantes, ou, ainda, reforça seu lugar de sujeito em fase de aprendizagem, que depende da regulação alheia para o exercício dessa leitura? Em tempos de pandemia da Covid-19, no qual o relacionamento com o outro, especialmente na escola, foi abreviado por questões de saúde pública, o próprio sujeito reconhece a carência dessas práticas em sua vida, não reconhecendo assim eventos que ele mesmo, com certeza, participa e produz e seu cotidiano.

A escrita desse segundo relato difere da primeira no nível da apropriação do código escrito, no que diz respeito ao encadeamento de ideias por intermédio de operadores argumentativos, bem como da norma padrão da língua, por exemplo, o que não necessariamente compromete as funções comunicativas do texto, mas revela menor familiaridade com a escrita institucionalizada e formal. Ademais, pode-se mencionar que a necessidade de regulação da escrita por outro interlocutor mais experiente é o que reforça a associação do aprendizado da leitura em ambiente escolarizado. O que está “meia boca”, nesse caso, é a regulação do sujeito que se sente como alguém que necessita de observação alheia para produzir materiais escritos sob a apropriação do código escrito formal. Não é, necessariamente, “culpa” de alguém, já que há indivíduos com necessidades específicas e familiaridades distintas em relação aos usos sociais da leitura e da escrita, mas isso remete a um desejo do sujeito de ser regulado para que possa se apropriar melhor de espaços formais de uso da escrita, por exemplo. Isso demonstra, novamente, a influência do letramento escolar, autônomo e hegemônico na vida dos estudantes, sendo reverberado em suas experiências diárias.

O relato de Daiana também se refere ao início de aprendizado da leitura aos espaços formais de escolarização. Acrescenta, inclusive, outro detalhe: o aprendizado da leitura se deu a partir de textos ofertados pelos professores (“na escola com meus professores textos dados por eles”). Aqui, há uma diferença em relação aos relatos anteriores: Daiane prefere a escrita à leitura (“gosto mais de escrever mas também gosto de ler”). No entanto, ao se referir aos usos sociais da leitura e da escrita, não se restringe aos espaços de escolarização formal: “como leitura e escrita tem infinitas possibilidades para a nossa vida”.

O uso da palavra “infinitas” faz com que se perceba que as atividades descritas extrapolam o âmbito escolar. Esse gesto de interpretação é importante porque os letramentos críticos fazem com que os sujeitos percebam a presença da leitura e da escrita no cotidiano para além da escola. Ao acentuar que “mais se aprende e se tem conhecimento” também o sujeito está adentrando na ordem do relativamente estável, já que, para adentrar em espaços cada vez mais complexos de uso da leitura e da escrita, é preciso experimentar e aprender por meio do trânsito nesses lugares.

O uso do verbo aprender como condicionante e resultado de experiências que vão sendo aprimoradas com o uso da linguagem remete a uma emancipação intelectual do sujeito, que percebe a presença e a complexidade do espaço multifacetado no qual a leitura e a escrita têm existência e vão se transformando no decorrer do tempo. Se o conhecimento é adquirido por meio do aprendizado da leitura e da escrita, então não existe um saber que é pronto e acabado. Isso é uma das premissas dos estudos do letramento, pois a leitura e a escrita não podem ser restringidas a predefinições institucionalizadas.

Notável citar as possibilidades que, para o respondente, a leitura e a escrita propiciam, “compreender, entender, e criticar”. Isso mostra uma participação ativa do sujeito, como membro de uma sociedade, em não apenas entender como tudo funciona, mas ser capaz de opinar, de fazer uma apreciação de valor, uma análise sobre algo e assumir uma posição. Essa prática é um exemplo do letramento crítico, que confere ao sujeito a faculdade de se envolver efetivamente nas práticas e situações vividas.

Embora os três sujeitos dos relatos estejam em fase de escolarização, nota-se que há diferentes graus de letramento. Isso serve não para que se busque hierarquizar sob o pretexto da falácia excludente das habilidades a ser adquiridas. Não se trata, então, de habilidades, mas de aprimoramento de condições de uso social da escrita. Desse modo, se os sujeitos são diferentes, intercambiáveis e singulares, isso permite que cada relato seja tomado como único, mas, também, atravessado por dizeres outros que rodeiam os demais escritos. Se no segundo relato pode ser notada uma proximidade da escrita com a oralidade, isso pode estar associado ao senso comum de que a escrita seria uma outra forma de falar, a partir de uma concepção valorizada e formal.

A escrita, vista como artefato mediante a análise de processos de

desenvolvimento da aprendizagem, permite que as discussões estejam voltadas para a apropriação do código escrito e para o exercício de seu aprimoramento. Percebe-se que apenas o primeiro sujeito entrou em contato com a leitura em fase pré-escolar. Isso permite que se observe de que modo a escola contribui para o processo de aquisição do código formal escrito, mas, também, como o Assentamento Contestado, em meio a atividades que dizem respeito à vida comum, consegue extrapolar essa ideia de que a escola seria a única agência de letramento existente. No primeiro relato, por exemplo, o aluno aprendeu na Ciranda, um espaço constituído pelo movimento, tanto em sua organização como em suas práticas, não sendo visto como uma escola, mas um outro local em que as crianças assentadas participam de várias atividades e se desenvolvem em comunidade. Quando se afirma que o assentamento de reforma agrária em questão é uma agência de letramento, é porque se reitera o fato de que questões pertinentes à memória do assentamento perpassam as práticas sociais de escolarização dos sujeitos que ali vivem. Ao falar da memória do assentamento e de eventos que são familiares à comunidade de sujeitos que não está mais em fase de escolarização, como os adultos – como é o caso das apresentações culturais, direcionadas à comunidade como um todo –, isso faz com que o assentamento se torne protagonista no que diz respeito à reivindicação de condições favoráveis para uma vida digna no meio rural.

Voltando ao questionário, por exemplo, a existência de reuniões do movimento, os grupos de célula, as atas redigidas e compartilhadas, a visita às cantinas e o acesso às redes sociais, faz com que se perceba que, mais do que a escola, o próprio funcionamento do assentamento se dá no sentido de reforçar e possibilitar práticas de letramento que podem ser aprimoradas e exercidas no âmbito de condições reais de práticas socialmente relevantes, que não se restringem ao ambiente escolar. Por exemplo, no relato de Daiane, ela diz que lê livros, como “a coleção de Cassandra Clare, a Bíblia”, dois exemplares de práticas de letramento que não acontecem no ambiente escolar, visto que, o primeiro, é uma leitura como hobby, isto é, pelo prazer; o segundo, é uma leitura que acontece principalmente em ambiente religioso ou em situações com esse viés. Nesse relato, também, há, após exemplificações de experiências de leitura e de escrita, a seguinte afirmação: “quanto mais se lê e se escreve, mais se aprende e se tem conhecimento”. Essa reiteração do exercício da leitura e da escrita, que são vistas como atividades em andamento, que nunca

terminam no decorrer da vida dos sujeitos (“quanto mais se lê e se escreve”). Esse caráter de incompletude fundante da leitura e da escrita reiterado está associado a essa necessidade de atualização dos sujeitos. Se pensarmos em relação aos saberes apreendidos na escola e aos saberes emancipatórios do assentamento, reiterados pela escola, então, vê-se que não apenas a escola, como também o assentamento é uma agência de letramento dos sujeitos. Mas, assim como o aprendizado da leitura nunca termina, a busca por emancipação dos sujeitos também é “infinita”, como afirmou Daiane.

Esse relato é interessante pois trouxe práticas de letramento além das escolarizadas, como práticas de letramento do ambiente religioso (leitura da bíblia). Porém, não tanto as práticas de leitura e escrita continuaram sendo influenciadas pelo letramento escolar, buscando o aprimoramento dessas técnicas. A despeito disso, percebe-se o Assentamento como uma agência de letramento, que possibilita a presença de práticas de letramento além das escolares.

O último relato, da estudante Amanda, também trouxe aspectos interessantes sobre a leitura e escrita. A frase “a leitura melhora o jeito de falar, escrever, melhora a visão sobre o mundo (se você ler conteúdos propícios a isso)” demonstra a importância que a estudante vê nessa prática em sua vida. Essa frase demonstra também que, mesmo aprendendo a ler em casa, com sua família, tanto ler e como escrever são ações que podem ser melhoradas e aperfeiçoadas, o que, provavelmente, ocorre com a exposição a essas práticas na escola, local em que elas são desenvolvidas de forma monitorada e esse conceito de lapidar ou refinar a escrita e a leitura são muito presentes.

Esse relato também possibilitou perceber que os eventos de letramento citados pelo sujeito o fizeram perceber seu lugar no mundo, sua identidade, seus gostos, enfim, o fez ser um sujeito verdadeiramente emancipado, crítico, letrado em diversas áreas, como se pode ver por suas falas: “você passa a confiar em si mesmo e facilita muito seu estudo”. Isso acontece porque, embora esteja em pauta um letramento escolarizado, hegemônico e padrão, a influência e outras áreas da vida é clara, bem como a disponibilidade do sujeito de ir além do que é feito na escola, como a leitura de outras coisas de forma crítica. Essa percepção pode ser por interferência da própria escola, que, mesmo estando ligada a um letramento mais autônomo, inclinado mais a alfabetização, busca levar seus estudantes para esse viés mais crítico e ideológico,

ou mesmo de outras práticas da localidade em que se está inserida, o Assentamento, visto que já o consideramos aqui como uma agência de letramento.

Para finalizar este tópico, é importante frisar que um aluno dos cinco que participaram da pesquisa não realizou essa atividade, por isso apenas quatro relatos foram analisados. Após essas observações e análises, o próximo capítulo traz algumas considerações finais acerca da pesquisa realizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo observar e analisar as práticas de letramentos reconstruídas nos relatos de estudantes da escola de assentamento agrário. Para isso, foram entrevistados sujeitos que fazem parte de um assentamento de reforma agrária, sendo cinco alunos e seus responsáveis legais (suas mães). Pressupôs-se que práticas e eventos de letramento perpassam esse lugar, o que caracterizaria, então, esse espaço como uma agência de letramento, pois possibilita eventos letrados aos sujeitos que dele fazem parte ou estão a ele relacionados. Para verificar se tal premissa condizia com a realidade, foi realizado um questionário com os alunos e suas mães, a fim de caracterizar o ambiente em que se encontram, comprovando que o assentamento é uma agência de letramento, bem como foram colhidos relatos sobre as experiências com leitura e escrita, com o intuito de perceber se haveria a presença de práticas e eventos de letramentos rememoradas nessas produções.

Com o estudo, observou-se que, por exemplo, a realização de reuniões em células do assentamento, de autoavaliações, de orientações, de confecção de atas são experiências que podem ser associadas a práticas de letramento situadas que extrapolam o âmbito escolar. Em um relato, por exemplo, há a presença do evento de letramento “leitura da Bíblia”, o qual, certamente, ultrapassa o ambiente escolar, adentrando a esfera religiosa.

Os relatos apresentaram algumas práticas e eventos de letramento interessantes, os quais vão além do ambiente escolar. O questionário evidenciou que esses sujeitos são participantes ativos do movimento, conhecendo suas práticas e se envolvendo nelas. Em um relato, por exemplo, o participante informou que aprendeu a ler na Ciranda, esse espaço foi definido pelo MST, sendo presente em diversos assentamentos, o qual é totalmente influenciado pela luta do movimento, suas ideologias e políticas. Um espaço que também vai além da escola tradicional e que impacta na vida dos assentados do Contestado. Porém, é importante citar que poucas práticas de letramento características do Assentamento foram percebidas nos textos analisado, prevalecendo o letramento escolar, autônomo e hegemônico como é conhecido. Este, com certeza, não era a hipótese inicial, contudo esse é o objetivo de fazer pesquisas, encontrar respostas, mesmo que não sejam aquelas esperadas.

Essas respostas nos abrem novos leques de questionamentos, especialmente da influência do letramento escolar nas comunidades e como isso impacta na vida social e cotidiana, bem como na identidade da sociedade em questão, seja o Assentamento aqui observado, uma comunidade indígena, uma comunidade ribeirinha, uma comunidade litorânea e, até mesmo, uma comunidade que está presente em grandes centros urbanos.

Um dado interessante é que os questionários aplicados foram todos respondidos pelas mães, por critério da própria família, e podemos aventar que o papel na criação dos filhos e da responsabilidade pela educação destes, recai sobre a figura materna, o que já se percebe em muitas instituições, nas reuniões de pais, uma maior participação das mães na vida escolar dos filhos, evidenciando uma estrutura familiar tradicional.

Como professora da referida turma e pesquisadora, houve maior facilidade, quanto ao acesso aos alunos e familiares. Os relatos foram escritos realizados pelos alunos, após *meet* motivacional, realizado pela pesquisadora e encaminhados via aplicativo de Whatsapp. Isso se deu em virtude da pandemia da Covid-19, a qual impediu que a pesquisa fosse feita em campo, literalmente, visto que as escolas foram fechadas e o ensino se manteve à distância.

Ainda sobre o ensino remoto, enfrentamos dificuldades em vários aspectos desde questões de acesso à internet, assim como questões relacionadas a sentimentos enfrentados por estudantes e familiares. A metodologia utilizada nessa pesquisa necessitou de alterações ao longo do percurso. Fizemos várias adaptações a fim de reorganizar a pesquisa e superar os desafios nesse contexto.

Acerca dos objetivos específicos delimitados para esta pesquisa, podemos dizer que:

- efetuar um levantamento teórico acerca dos temas ligados ao letramento: práticas de letramento, agência e modelos: Foi realizado uma breve contextualização e apresentação de teorias e teóricos que discorrem sobre os temas, como Street (1988; 2003; 2012), Kleiman (1992; 1995; 2007), dentre outros. Essa explicação se baseou em um levantamento histórico da alfabetização aos letramentos, chegando até aos multiletramentos. Contudo, importante destacar que o conceito aqui utilizado se deteve aos letramentos como prática sociais, não adentrando aos multiletramentos;

- descrever o assentamento Contestado e sua relação com a escola, observando, mediante conceitos, como práticas e agências de letramentos: Foi efetuado uma breve descrição do Assentamento, bem como a sua caracterização como uma agência de letramento, um ambiente que possibilita práticas e eventos de letramento;
- discutir se práticas de letramento da comunidade são mencionadas ou não nos relatos dos estudantes: A partir das análises, observamos que em alguns relatos há a presença de práticas de letramento do Assentamento do Contestado, como a citação das Cirandas ou da prática de o professor ir até a residência do aluno. Porém na maioria dos textos essa reconstrução de forma explícita não apareceu. Dessa forma, podemos concluir que esse objetivo foi parcialmente alcançado. Foi possível perceber, na realidade, a presença de práticas de letramento relacionadas ao modelo autônomo, conforme explica Kleiman (1995), especialmente influenciadas pela escola, a partir de um foco na alfabetização. Pertinente ressaltar que mesmo não sendo atingido o objetivo e sendo levados a outros resultados a partir dos dados, é notável citar que o Assentamento é sim uma agência de letramentos, local no qual podem ser observadas práticas de letramento diversas. Embora os resultados não serem o esperado no início desta pesquisa, essa situação possibilita novas pesquisas acerca deste tema, com um corpus maior, no mesmo assentamento ou em outros espalhados pelo país, especialmente acerca da incidência das práticas de letramento da comunidade/assentamento na escola e das práticas de assentamento da escola na comunidade/assentamento. Pode-se dizer que, está última opção foi percebida nesta pesquisa, sendo importante assim ser observada em outras pesquisas mais robustas.

Um ponto interessante que deve ser ressaltado nessas considerações é a caracterização desta pesquisa como uma pesquisa narrativa, conforme mencionada no capítulo da metodologia. Isso porque, conforme visto, esta pesquisa buscou empreender sua análise a partir da interpretação de narrativas desenvolvidas pelos participantes. Desse modo, a narrativa é o método para geração de dados, visto que foi solicitado a escrita de um relato pessoal com as memórias dos sujeitos acerca da leitura e escrita, tornando-os narradores de suas experiências e levando-os a pensar

sobre elas. A narrativa também é o objeto de estudo, já que é a partir desses relatos que a pesquisa se desenvolve. Não se pode esquecer também do questionário, o qual possuía perguntas abertas que levavam o estudante a dissertar sobre o tema, narrando suas experiências em relação à pergunta em questão. Isto posto, é significativo e fomentador caracterizar tal dissertação como uma pesquisa narrativa, metodologia que abarca o trabalho aqui realizado.

No que se refere a relevância pessoal, a pesquisa está diretamente ligada a anseios da pesquisadora como docente, acadêmica, mãe que faz uso do cotidiano e se identifica com as dificuldades enfrentadas pelos docentes. Fica ainda aberto o tema para pesquisas futuras em relação ao acesso dos estudantes e dificuldades enfrentadas nessa modalidade de ensino nas localidades de difícil acesso a uma internet de qualidade.

Com a globalização e a utilização efetiva das tecnologias com o propósito educacional e estratégias mais adequadas, assim como a rapidez de acesso à informação, bem como novas possibilidades de aprendizagem, interação e comunicação é outro fator relevante na pesquisa. Sendo assim, vale destacar também que a algum tempo tem se discutido o papel das mídias na educação a fim de tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e dinâmico.

O uso das tecnologias e metodologias no ensino reconfigura ainda o papel do professor. Smartphones e computadores se tornaram essenciais na educação para o acesso às plataformas digitais em todos os níveis educacionais frente a pandemia. O Google Meet se fez muito necessário para o processo de interação professor e aluno e diante disso a constatação de que as escolas não estavam preparadas para essa transição em tão curto prazo. Houve adaptação por parte das escolas causando um impacto na sociedade.

Além do consumo de aparatos tecnológicos que aqueceu o mercado, como computadores, smartphones, tablets, internet, entre outros, houve mudanças significativas nos modos de ser e estar no mundo. Mudanças comportamentais, novo vocabulário, tanto para professores como para estudantes, como *webaula*, *webinar*, *meet*, *link*, *classroom*. Enquanto a sociedade parou na pandemia, a educação se reinventou, modificou e ampliou as formas de ensinar na modalidade cada vez mais se utilizando dos multiletramentos, como uso de games, vídeos, digitalização de sons e imagens gráficos, textos, imagens, enfim, diversas interfaces tornando a educação

cada vez mais interativa, com atividades colaborativas e a nova organização da sala de aula.

Portanto, a pesquisa nessa modalidade de ensino e diante deste cenário frente a pandemia foi desafiadora, abrindo novos olhares e diferentes aspectos envolvendo sociedade e escola.

Por fim, esta pesquisa não exauriu o assunto de agências, práticas e eventos de letramento nesse local. Assim, o caminho está aberto para novas pesquisas e estudos, mais completos e complexos, abrangendo outros sujeitos e que auxiliem cada vez mais nos estudos desse tema. O campo está pronto para ser mais e mais conhecido.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Mariana Ribeiro do. **A construção da agroecologia desde o protagonismo das mulheres camponesas do Assentamento Contestado**. 2019. 106f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/63024/R%20-%20D%20-%20MARIANA%20RIBEIRO%20DO%20AMARAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2021.

AMORIM, Marília. Temática da alteridade. *In*: AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. London: Blackwell, 1994.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local Literacy: reading and writing in one community**. London; New York: Routledge, 1998.

BEZERRA, Charlene Bezerra dos Santos; BALTAR, Marcos Antônio Rocha. Paulo Freire e os estudos críticos do letramento: o sulrear e a relação norte-sul. **Línguas & Letras (UNIOESTE)**, v. 15, p. 142-159, 2015.

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da educação infantil no MST: de ciranda em ciranda aprendendo a cirandar**. 2001. 104p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1537/000350749.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 ago. 2021.

BRASIL. Portal do Governo Brasileiro. **IDEB**: Apresentação. 1996. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica>. Acesso em: 14 jul. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro**: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. 2003. 248f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

CASTANHEIRA, M. L.; GREEN, J. L.; DIXON, C. N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 2, n. 20, p. 7-3, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial SP, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2000 [1996].

COPE, B. KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. *In*: HAWKINGS, M. R. (Ed.). **Framing languages and literacies**: socially situated views and perspectives. New York: Routledge, 2013. p. 105-135.

COSTA SILVA, Themis Rondão Barbosa da. Pedagogia dos multiletramentos: principais proposições metodológicas e pesquisas no âmbito nacional. **Letras**, v. 26, n. 52, p. 11-23, jan./jun. 2016

CRUZ NETO, Otávio. Trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p.15-41.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. *In*: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. **The sage handbook of qualitative research**. 3. ed. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage, 2005. p. 1-32.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzales *et al.* 24. ed. atual. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 14).

FONTANA, Maria Iolanda. O letramento de professores de escolas localizadas no campo na Região Metropolitana de Curitiba. *In*: SOUZA, Maria Antônia de (Org.). **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e práticas pedagógicas**. Curitiba: UTP, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância de o ato de ler**. em três artigos que se completam. São Paulo: Moderna, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London: Taylor & Francis, 1996.

GLOSSÁRIO CEALE. Verbetes "Práticas e eventos de letramento". **Termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores**. Belo Horizonte: CEALE UFMG, 2020. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento#:~:text=A%20express%C3%A3o%20eventos%20de%20letramento,e%200culturais%20a%20partir%20dos>. Acesso em: 29 out. 2020.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Letramento: muito além do jardim ou uma alfabetização sem limites ou datas marcadas. **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 60-65, jan./abr. 2006.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language and society**, v. 11, p 49-76, 1982.

JAEGER, Eliana Vogel. Letramento: perspectivas e implicações para a educação. **Dialogia**, v. 2, p. 33-40, out. 2003.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Learning by design project group**. Learning by design, Victorian schools innovation commission & common ground. Melbourne: Cambridge University Press, 2005.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning**: elements of a science of education. Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. O letramento na formação do professor. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, VII, 1992, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 1992.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 19. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, p. 1-25, dez. 2007.

LAPA. **História**. S.d. Disponível em: <https://lapa.atende.net/cidadao/pagina/historia>. Acesso em: 15 abr. 2021.

LATOUR, Bruno. **A esperança de Pandora**. Bauru: EDUSC, 2001.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. Lisboa; Moscou: Avante!; Progresso, 1982.

MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutemberg**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: EdUSP, 1967.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In*: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies** – literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006 [1996]. p. 09-37.

ORZEKOVSKI, Nei. **Relações de trabalho no assentamento contestado (PR):** contradições de classe e desafios analíticos. 2014. 105f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Estudos de Geografia do Trabalho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, n. 8, v. 2, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 nov. 2021.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos; AGUIAR, Paula Alves de. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. **Fórum Lingüístico**, v.6, n.2, p. 55-65, jul./dez. 2009.

PINNEGAR, S.; DAYNES, J. G. Locating narrative inquiry historically. *In*: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, London; New Delhi: Sage, 2007.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, Charlene Bezerra dos. **Práticas de letramentos de educadores de um assentamento no sudeste do Pará: representações de leitura.** 2014. 205f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014a.

SANTOS, Adriano Lima dos. **Agroecologia e campesinato: relativa autonomia frente ao desenvolvimento do capitalismo, um estudo de caso no Assentamento Contestado, Lapa-PR.** 2015. 208f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015b. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160667/338172.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SILVA, Elizabeth Maria da. A influência do histórico de letramento dos sujeitos em suas práticas de leitura e escrita. **Veredas FAVIP: Revista Eletrônica de Ciências**, v. 2, n. 1 e 2, p. 51-59, jan./dez. 2009.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. de. Correlação entre carta-protesto e histórico de letramento do candidato: uma análise de redações do vestibular. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 2, p. 315-338, maio/ago. 2010.

SILVA FILHO, Vidomar; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Letramento e construção de identidade na terceira idade: um estudo de caso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 12, n. 2, p. 517-544, maio/ago. 2012.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos do letramento: glossário para leitores iniciantes.** 18. ed. Florianópolis: DIOESC, 2012.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de; FONTANA, Maria Iolanda. Diretrizes da Educação do Campo e desafios para o letramento. *In*: GARCIA, Tânia Mara Braga; BUFREM, Leilah Santiago; GEHRKE, Marcos (Orgs.). **Leitura: escola do campo e textos: propostas e práticas**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2016. p. 23-58.

STÉDILE, João. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Atual, 1997.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Literacy practices and literacy myths. *In*: SALJO, R (ed.). **The written world: studies in literate thought and action**. Berlim; Nova Iorque: Springer; Verlag, 1988.

STREET, Brian. What's new in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filol. lingüíst. port.**, n. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, Brian. Eventos de Letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

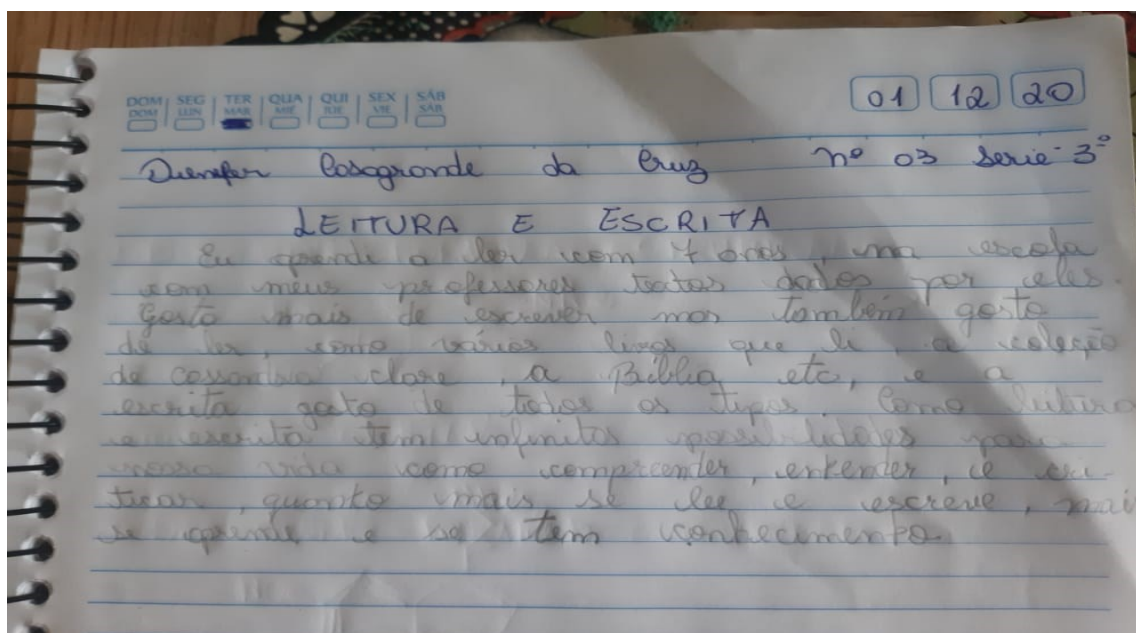
STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

ANEXOS

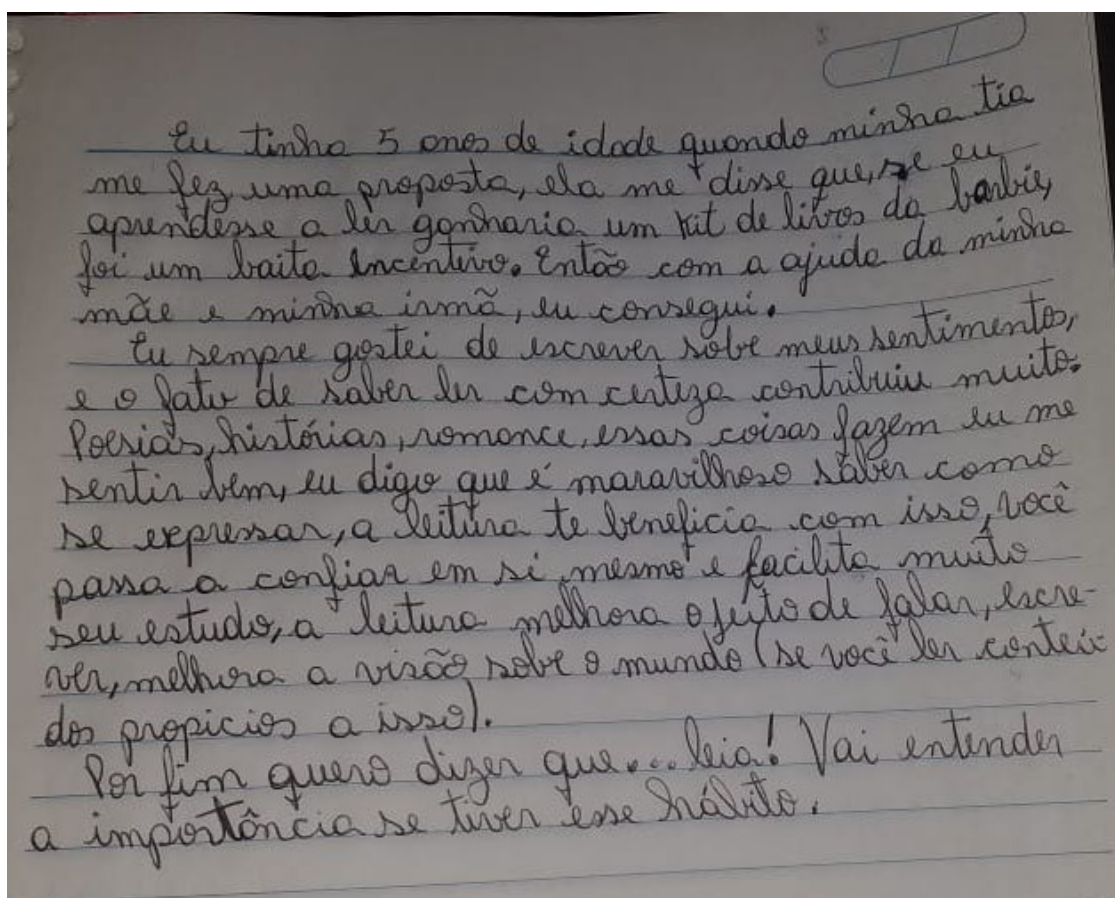
Anexo A

Aprendi a ler na primeira aula de escola
aos 5 anos de idade, aprendi no primeiro
escala de conteúdos, ler e escrever foi
professora na casa minha mãe,
ler e escrever aprendi entre os 5 e 6 anos,
6 anos, eu aprendi lendo Gibi e
gosto mais de ler mais escrever e me lembro
todo dia, agora com quarentena ler escrever
é muito pouco, gosto de ler Diário de um
Vampiro, escrevo para todas as crianças de um
no dia da atividade da Waiiss
A leitura não só no momento como no de todos
é muito importante, mas por isso comecei
assim depois da quarentena tudo foi mais fácil

Anexo B



Anexo C



Anexo D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa: AGÊNCIA, PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA”

Pesquisadora responsável pela pesquisa, com Endereço e Telefone:

Claudia Talochinski Cordeiro

Endereço: Rua Ricardo Elhke 107- Centro- Lapa/Pr

Cep: 83750000

Telefone: 988707871

Local da realização da pesquisa: Assentamento Contestado Endereço:

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTES

1. Apresentação da pesquisa.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo “AGÊNCIA, PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTO EM UMA COMUNIDADE DE ASSENTAMENTO DE REFORMA AGRÁRIA” que tem como objetivo observar, descrever e analisar as práticas e eventos de letramento em uma célula de assentamento de reforma agrária, situado no Município da Lapa, Paraná. Acreditamos que esta pesquisa seja importante para contribuir com avanços nas pesquisas a respeito dos letramentos.

Sendo assim sua participação é muito importante.

2. Objetivos da pesquisa.

A pesquisa terá como objetivo observar, descrever e analisar as práticas e eventos de letramento em uma comunidade de assentamento de reforma agrária.

3. Participação na pesquisa.

A sua participação no referido estudo será no sentido de contribuir para o debate sobre o letramento, bem como oportunizar reflexões acerca dos usos sociais da leitura e escrita. Além disso responderá um questionário que facilitará ao pesquisador em sua pesquisa, fornecendo dados para a concretização do referido estudo, assim como traçar um perfil dos

participantes da pesquisa. Você será acompanhado/ observado durante o período que o pesquisador estiver a campo, em sua residência no período de 30 minutos de cada intervenção, e necessitará acompanhar o menor de sua responsabilidade na pesquisa.

4. Confidenciabilidade

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar será mantido o sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizamos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

5. Riscos e Benefícios.

5a) Você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, é possível que aconteçam desconfortos ou riscos em sua participação. Não há danos visíveis e definidos a priori. No entanto, o desconhecimento da temática exclusiva da pesquisa (Agência, práticas e eventos de letramento em uma comunidade de assentamento de reforma agrária) e a consequente dificuldade de dialogar a respeito podem causar situações constrangedoras e de ansiedade ao participante. Nesse sentido, o pesquisador se compromete a acolhimento, diálogo franco, bem como ao esclarecimento de todo processo. Será garantido anonimato dos participantes. O participante pode sempre que julgar necessário, a fim de minimizar riscos, deixar de responder questões referentes a pesquisa.

5b) Benefícios: Você está sendo alertado de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns benefícios, tais como: processo de autorreflexão, participar e conversar sobre a vida acadêmica de seu(sua) filho(a), bem como ajudar a comunidade a compreender a importância da leitura e escrita, na sociedade contemporânea,

6. Critérios de inclusão e exclusão.

6a) Inclusão: Serão incluídos como participantes da pesquisa os assentados de uma célula do assentamento que optarem por participar, assinando o TCLE: Assentados, responsáveis legais, com filho(a) em idade escolar devidamente matriculados no Colégio Estadual do Campo Contestado.

Alunos do Ensino Fundamental-Séries finais- que assinarem o TCLE que terão participação devido ao uso de materiais como cadernos, boletins e outros materiais pertinentes a sua vida acadêmica como livros e demais registros.

6b) Exclusão: Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e os esclarecimentos durante o processo.

Nós lhe asseguramos assistência durante toda a pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

- () quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para o envio)_____
- () não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento e indenização.

Conforme prevê a resolução 466/12 -nos itens II.21 e II.17- no que diz respeito a indenização e compensação material e reparo de algum dano que a pesquisa possa oferecer ao participante, é responsabilidade do pesquisador arcar com despesas, como transporte e alimentação, bem como acompanhá-lo(a) ao centro médico mais próximo e prestar o devido apoio e cuidado, no caso de algum desconforto que não seja solucionado com diálogo e empatia. Contudo é direito do participante ser indenizado por quaisquer danos que a pesquisa possa lhe causar.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR).

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901,

Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Permito ainda que a pesquisadora obtenha, filmagens ou gravação de voz de minha pessoa para fins da pesquisa científica/educacional. A gravação de voz e vídeos ficarão sob a propriedade da pesquisadora pertinente a seu estudo e sob sua guarda. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos e eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo

Nome Completo: _____

RG: _____ Data de Nascimento: ___/___/___ Telefone: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: Claudia Talochinski Cordeiro

Assinatura do pesquisador: _____ Data: ___/___/___

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar deste, poderão se comunicar com Claudia Talochinski Cordeiro, via e-mail direclaudi@hotmail.com ou pelo telefone: 41 988707871

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

Anexo E

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Título do Projeto: Agência, práticas e eventos de letramento em uma comunidade de assentamento de reforma agrária

Investigador: Claudia Talochinski Cordeiro

Local da Pesquisa: Assentamento Contestado

Endereço:

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você, menor de dezoito anos, concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, de sua faixa de idade, da mesma instituição de ensino, que participará de uma pesquisa científica/educacional. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que elas possam parecer.

Pode ser que este documento denominado “TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”, contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa para lhe explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

Informação ao participante da pesquisa:

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa com o objetivo de observar, descrever e analisar práticas e eventos de letramento em sua comunidade, ou seja, analisar os usos da leitura e escrita em situação concreta, no seu cotidiano, dos seus colegas de escola e de seus responsáveis.

O interesse pela pesquisa se deu, por ter observado em pesquisa exploratória sobre

o assentamento onde você mora e estuda, que a sua escola possui índices elevados no IDEB. (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) criado em 2007 para avaliar os níveis da Educação Básica Brasileira. Sua escola, se destacou entre todas as escolas públicas, rurais e urbanas do Município da Lapa e essa é a razão principal que me trouxe até aqui. Gostaria muito de saber como estão os letramentos desses alunos destaques e você é um deles.

Num país como o nosso, onde parte das pessoas ainda não são alfabetizadas e muitos universitários considerados analfabetos funcionais, é que reside o meu interesse em saber os usos da leitura e escrita na sua comunidade, que possa estar contribuindo para um melhor desempenho na escola. Fato este que interessa não só a mim pesquisadora, mas como todos os envolvidos com a Educação Brasileira. De que forma podemos melhorar os índices de leitura e escrita no Brasil, para que não só a sua escola e sim todas, busquem práticas que possam contribuir para melhorar os índices na Educação Básica.

Portanto, preciso do seu assentimento voluntário, para que possa analisar seus materiais escolares, como seu caderno, livro e materiais referentes à sua vida acadêmica, assim como observar práticas de letramento no seu cotidiano. Caso aceite participar desta pesquisa, informo que a observação se dará na presença de seu(sua) responsável legal, no horário a ser determinado por ele(a) para não atrapalhar a rotina de trabalho, estudo, lazer e outros eventos que façam parte da rotina da família. Serão duas visitas, em sua residência, com duração de 30 minutos para análise do material escolar.

Caso queira a qualquer momento desistir da participação, terá total compreensão por parte desta pesquisadora.

Garanto a você, que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome, ou qualquer outro dado, ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar será mantido em sigilo. Me comprometo, enquanto pesquisadora, pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados da pesquisa.

a) Riscos: Por meio deste termo de assentimento, livre e esclarecido, você está sendo alertado de que poderá acontecer algum desconforto ou riscos em sua participação. Não há danos visíveis e definidos a priori. No entanto, o desconhecimento pode levar a dúvidas, ansiedade e conseqüentemente a falta de diálogo pode causar constrangimento ao participante. Nesse sentido enquanto pesquisadora me

comprometo a esclarecer todo o processo, com acolhimento e diálogo franco e bem esclarecido de todo processo, incluindo a leitura e assinatura do TCLE a fim de evitar ou minimizar esses riscos.

b) Benefícios Não se aplica

Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

A sua participação é muito importante nessa pesquisa, porém quero alertá-lo de que você tem direitos e estes serão cumpridos integralmente.

- a) Caso queira deixar de participar da pesquisa, sua decisão será respeitada sem penalização. Ou seja, você é livre para recusar ou retirar seu consentimento a qualquer momento.
- b) É seu direito ainda receber todas as explicações e esclarecimentos sobre a pesquisa
- c) Você poderá ainda ter acesso a resultados da pesquisa.
- d)

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

() quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio : _____)

() não quero receber os resultados da pesquisa

DECLARAÇÃO DE ASSENTIMENTO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Eu li e discuti com o investigador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu receberei uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Nome do participante:

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

Eu, declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome do investigador:

Claudia Talochinski Cordeiro

Assinatura: _____ Data: ___/___/___

Se você ou os responsáveis por você (s) tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você deve contatar o(a) investigador (a) do estudo Claudia Talochinski Cordeiro pelo e-mail direclaudi@hotmail.com ou pelo telefone celular 41988707871

Se você tiver dúvidas sobre direitos como um participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

APÊNDICES

Apêndice A

Pesquisa com pais ou responsável

Nome do entrevistado:

Grau de Escolaridade:

- 1) Qual hábito de leitura é praticado em família?
- 2) Ler e escrever faz parte do dia a dia da família em que situações?
- 3) Qual importância você dá para leitura e a escrita?
- 4) Você tem hábito de ler para seu(sua) filho(a) ou com ele (a)?
- 5) Você tem acesso a que tipo de textos(materiais) para leitura?
- 6) Quais dessas atividades você costuma fazer?

Escrever bilhete

Escrever carta a familiares

Fazer lista de compras

Escrever histórias, poesias.

Escrever diário pessoal

Copiar e anotar letras de música

Pagar contas em bancos ou lotéricas

Fazer depósito e utilizar caixa eletrônico

Copiar e anotar receitas

Ler manuais de aparelho doméstico e eletrônicos

Reclamar por escrito de produtos e serviços

Usar agenda para marcar compromisso

Ler correspondência impressa que chega em casa

Verificar a data de vencimento de produtos

Ler bulas de remédio

Procurar ofertas e promoções em catálogos

Comparar preços de produtos antes de comprar

7) Quais desses materiais impressos há em sua casa?

Álbum de fotografia

Bíblia ou livros religiosos

Cartilhas ou livros escolares

Livros ou folhetos de literatura de cordel

Dicionário

Enciclopédias

Folhetos, apostilas ou livretos de movimentos sociais, de partidos políticos ou grupo religiosos

Livro de receitas

Livro de literatura

Livro didático ou apostilas

Livros infantis

Manuais de instrução

Revistas

8) Quais das atividades abaixo você e seus filhos costumam fazer no computador: (Pode assinalar mais de uma)

Escrever relatórios e outros textos

Escrever trabalhos escolares

Organizar lista e agenda de tarefas

Elaborar planilhas ou montar banco de dados

Montar páginas e fazer programas de computador

Consultar e pesquisar

Enviar e receber e-mails

Pagar contas

Realizar compras

Navegar por diversão em sites

Copiar músicas para arquivos

Entrar em sites de bate papo

Jogar

Consultar e pesquisar.

Costuma pesquisar em dispositivos eletrônicos?

Costuma usar smartphone para pesquisa?

az uso de Tablet?

Costuma usar o computador ou notebook para pesquisas?

Faz postagens em redes sociais?

Faz comentários em sites?

Baixa vídeos

Faz podcast

9) indique com que frequência você e seus filhos fazem essas atividades

Ir ao cinema

Ir ao teatro

Ir a shows de músicas ou dança

Ouvir noticiário em rádio

Ouvir outros programas de rádio

Assistir a vídeos e dvd em casa

Assistir a noticiário na tv

Assistir a filmes na tv

Assistir a outros programas na tv

Ir a museu e exposição de arte

Assiste séries

Apêndice B

Pesquisa com os estudantes

E-mail:

- 1) Quando você está indo para escola o que observa de escrito no Assentamento?
Você poderia descrever o que observa?

- 2) Você participa de apresentações em sua comunidade? Que tipo de apresentação e sobre qual tema?
- 3) Como geralmente ocorrem essas apresentações? Vocês leem, falam, representam?
- 4) Caso tenha se apresentado como se preparou para esses momentos? Usou a leitura e a escrita? Leu antes ou apenas na hora da apresentação?
- 5) E na sua escola, costuma participar de apresentações, sobre quais temas?
- 6) Quais leituras realiza em sua escola?
- 7) O que costuma ler? (Mural, cartazes, livros, recados, painel, editais, atas etc.)
- 8) Na sua escola tem biblioteca? Você acessa? Com que frequência?
- 9) Em quais momentos na escola são destinados à leitura?
- 10) Nas reuniões da escola, de núcleos, há uso de leitura e escrita e pra que utilizam?
- 11) Você usa computador na escola? Com que frequência? O que acessa?
- 12) Em quais desses locais do Assentamento você se depara com leitura e escrita:
 - Biblioteca
 - Cantina
 - Saguão entrada
 - Casarão
 - Grupo (assentamento)
 - Igreja
 - Escola latina

13) Desde a infância como você se deparou com a leitura e escrita:

Em casa

Na escola

Na igreja

Na comunidade

Outro:

14) Seus pais costumam ler em casa?

Sim

Não

Às vezes

15) O que seus pais costumam ler?

Panfletos

Livros

Revistas

Documentos

Anúncios

Jornal

Outro:

16) Marque x nos acessos a tecnologias que dispõe em sua casa:

Televisão

Vídeo game

Rádio

Aparelho de som

Computador

Notebook

Celular

Internet (via rádio)

Internet (dados móveis)

Jogos eletrônicos

Não tenho nenhum desses aparelhos mencionados.

Outro:

17) Quantas pessoas moram com você?

18) Quantos deles acessam a internet?

19) Acessam a internet com mais frequência, via celular ou computador?

20) Você faz pesquisas pelo celular ou computador?

21) Você tem perfil e acessa redes sociais?

22) Quais redes sociais acessa?

Facebook

Twitter

Instagram

Outro:

23) Tem canal do Youtube e se tem sobre qual tema é o canal?

24) Quais dessas ações você costuma praticar nas redes sociais:

Posta foto

Posta foto com legenda

Grava e posta vídeos

Dá depoimentos

Faz podcast

Tira selfie

Comenta em fotos de outras pessoas

Compartilha posts

Outro:

25) Para você, qual a importância da leitura e escrita na vida das pessoas de modo geral? Qual a função?