
IDENTIDADE E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: O QUE AS PESQUISAS RECENTES REVELAM ACERCA DE ESCOLAS DO CAMPO?

Raimunda Santos Moreira de Oliveira*
Aparecida de Jesus Ferreira**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. rayfilha@hotmail.com

**Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/ Universidade do Oeste do Paraná – Unioeste.
 aparecidajesusferreira@gmail.com

Resumo

Este artigo traz reflexões sobre formação de professor de Língua Portuguesa e identidades sociais em escolas do campo. Conversando com pesquisas recentes, a pretensão é compreender: O que as pesquisas recentes revelam sobre letramento em Escolas do Campo? Como as práticas de letramento evidenciadas nestas pesquisas colaboram na construção da identidade dos alunos do campo? O artigo caracteriza-se como uma reflexão teórica de cunho bibliográfico. O referencial teórico adotado para a discussão sobre identidade foi Bauman, Hall e Moita Lopes. Para dar conta de discutir letramento, foi assumido o modelo de letramento ideológico de Street, aliado a Kleiman, Kleiman e Matêncio e Signorini. Acerca de identidade e práticas de letramento em escolas do campo, este estudo baseou-se nas pesquisas de Campos, Cândido, e Santos, dentre outros. A metodologia utilizada está no campo da linguística aplicada e na abordagem qualitativa. Como resultado do trabalho, é possível inferir a necessidade de formação dos professores direcionada ao contexto do campo, a qual traz importantes contribuições à identidade dos alunos. Conclui-se que há a necessidade de mais pesquisas na área que implementem as discussões sobre letramento e identidade do campo.

Palavras-chaves: identidade, práticas de letramento, educação do campo, formação de professores.

Abstract: Identity and literacy practices: what does recent research reveal about rural schools? This article presents theoretical reflections on the relationship between teacher education in the area of Portuguese language, and social identities in rural schools. By dialoging with recent research, the intention is to understand what research reveals about literacy in rural schools and how the literacy practices evident in this research collaborate in the construction of the identity of rural students. The article is a literature review. The theoretical framework adopted for the discussion of identity was based on Bauman, Hall and Moita Lopes. In order to discuss the issue of literacy, the ideological literacy model of Street was adopted, together with Kleiman, Kleiman and Matêncio and Signorini. Regarding identity and literacy practices in rural schools, this article was based on research by Campos, Cândido, and Santos, among others. The methodology used was from the field of applied linguistics and a qualitative approach was adopted. As a result of this study, it was possible to identify the need for teacher training directed specifically at the rural context, which has an important contribution to the identity of rural students. We conclude that there is a need for more research in the area to implement discussions about literacy and identity in rural areas.

Keywords: identity, literacy practices, rural education, teacher education.

Introdução

Vivemos em um mundo no qual a interrogativa da vida cotidiana torna-se uma prática constante. Devido às rápidas mudanças que a sociedade tem enfrentado, torna-se importante pensarmos de que forma tais mudanças têm (re)construído nossas identidades. Como parte dessa tendência. Bauman (2005), Hall (2011) e Moita Lopes (2002) têm destacado cada vez mais aspectos relacionados às identidades dos sujeitos numa perspectiva social. O modo como Moita Lopes (2002) entende o processo de (re)construção de nossas identidades sociais parece-nos interessante, pois o autor compreende-as mediante a metáfora do mosaico que se modifica nas várias práticas discursivas em que atuamos. Com base nisso, é possível inferir que identidades não são propriedades nossas, pois são construídas socialmente e são essas construções e mudanças estruturais que estão “[...] fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações com indivíduos sociais” (HALL, 2011, p. 9). Agora nos desestabilizam e nos empurram para diferentes direções.

Se estamos entendendo que nossas identidades são construídas socialmente e que se modificam nas várias práticas discursivas em que atuamos, podemos sugerir que em todo esse processo a linguagem exerce considerável influência. A questão que se coloca tem a ver com o que afirma Geraldini (2011), sobre um aspecto fundamental para a construção das identidades. É que nascemos num mundo de linguagem e estamos o tempo todo negociando e atribuindo valores e significados aos outros (e a nós) sobre o que somos. Logo, compreender a linguagem como prática social e observá-la em uso junto a outros fatores contextuais em sala de aula é de suma importância. A escola certamente representa um papel central nessa construção. Isso quer dizer que os significados construídos na escola sobre a vida social, paralelamente a outros significados que construímos e a que somos expostos, trazem importantes contribuições na legitimação das identidades sociais (MOITA LOPES, 2002). Sendo assim, as perguntas de pesquisa que respondemos neste artigo são: O que as pesquisas recentes revelam

sobre letramento em escolas do campo? Como as práticas de letramentos evidenciadas nas pesquisas recentes colaboram na construção de identidade do campo dos alunos?

Dessa forma, primeiramente abordamos identidade e linguagem, apontando para a necessidade de compreender as identidades como algo socialmente construído mediante as práticas em que diariamente nos envolvemos. Em seguida, tratamos brevemente sobre a educação do campo e classes multisseriadas. Na sequência, fazemos uma reflexão sobre letramento e identidade e letramento de escolas do campo, ‘conversando’ com o que as pesquisas recentes têm mostrado.

Identidade e Linguagem

Identidade – quem tem uma¹? Responder quem somos vai muito além do que está posto na carteira de identidade, pois esta diz pouco ou quase nada sobre nós, como afirma Ortiz (2004, p. 119): “[...] não deveríamos ter nenhuma carteira de identidade, ela diz pouco sobre nossa individualidade, mas uma carteira de diferenças, rica, complexa, indefinida, reveladora da diversidade de nossos itinerários ao longo da vida, fechando-se somente com a nossa própria morte”. É sobre questões como essa que estudos, pesquisas e debates sobre identidade e diferença têm sido um campo fecundo e instigante na perspectiva dos estudos culturais e tem caminhado em direção às características próprias da modernidade tardia, pois a ideia de uma identidade fixa, estável e estanque não se sustenta mais, como bem observou Hall (2011). Segundo Hall (2011), identidade não é algo que encontramos pronta e acabada, ou que tenhamos de uma vez e para sempre. Identidade ou

¹ Essa pergunta é apenas introdutória, pois não acreditamos que temos apenas uma identidade. Adotamos o conceito de identidades, no plural, com base em Moita Lopes (2002) e Hall (2011). Ambos entendem que os sujeitos não têm uma identidade fixa, mas assumem diferentes identidades dependendo das diferentes situações. Identidade é algo que se constrói por toda a vida, de forma descentrada e fragmentada. Esse processo envolve, também, o que se vê de si no olhar do outro. Assim, a identidade (ou as identidades) é um constructo de natureza social.

identidade social é entendida, pelo autor, como um processo contínuo e multifacetário que, por meio dos muitos discursos da vida, as pessoas vão construindo à medida que se posicionam no mundo. É no contexto de espaço/tempo que os sujeitos vão formando e transformando as suas identidades.

Se as identidades são discursivamente construídas, entendemos que elas também tenham um caráter linguístico. Isso implica dizer que somos produzidos essencialmente por outros discursivamente. Conforme Moita Lopes (2002, p. 35), “[...] as identidades não são propriedades dos indivíduos, mas sim construções sociais, suprimidas ou promovidas de acordo com os interesses políticos da ordem social dominante”. Essa é uma questão importante, visto que a visão de linguagem com a qual professores e alunos trabalham e a forma como esses atores sociais se constituem no espaço escolar nos alertam para a importância de questionar como estamos construindo os outros e como estamos sendo construídos por meio da linguagem. Nesse caso mais específico, como os professores, por meio de suas práticas, reforçam ou não estereótipos, questões de trabalho, modo de vida e de cultura relacionados à educação do campo. Nas palavras de Moita Lopes (2002), os significados que construímos em sala de aula assumem uma importância na definição de nossas identidades sociais. Embora não seja uma praxe para muitos professores, o processo de repensar a própria prática em sala de aula em contextos mais amplos é fundamentalmente importante, pois a maneira como alunos e professores se posicionam nesse ambiente tem influência na maneira como ambos se posicionam em práticas discursivas em outros espaços.

Começamos a perceber, pelas análises da linguística aplicada, que a escola, sendo um espaço fundamental para a construção de identidades e em se tratando do processo de (re)construção de nossas identidades sociais, assume um lugar de destaque, uma vez que, por ser um dos primeiros espaços no qual temos acesso a discursos identitários diferentes daqueles vividos na família, os significados ali construídos podem nos ajudar a legitimar ou a questionar certas identidades sociais. Dada a diversidade sociocultural e econômica em que vivemos, as relações estabelecidas no uso da linguagem pelos grupos urbanos e pelas instituições de maior prestígio em detrimento

dos que têm um nível de escolarização menor, Signorini(1998) exemplifica as implicações que essas questões de ordem política e ideológica carregam consigo. O exemplo:

[...] é o da surpresa demonstrada por uma dona-de-casa escolarizada de classe média do interior paulista ao ver e ouvir, pela televisão, um líder regional do Movimento dos Sem Terra, louro de olhos claros e respondendo sem tropeços à pergunta que lhe havia sido feita: ‘nem parece que é sem-terra!’ (SIGNORINI, 1998, p. 140).

O tipo de compreensão apontada acima nos provoca para analisar a linguagem em uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, como propõe a Linguística Aplicada (LA), de que as práticas discursivas não são neutras e que envolvem o tempo todo relações de poder. Esse exemplo nos mostra justamente o estranhamento da dona de casa devido aos padrões internalizados que se tem de um sem-terra (preguiçoso, mal vestido, que não sabe se expressar em público, violento etc.). Esse exemplo, aliado à concepção de escola como parte de um contexto social mais amplo, aponta que as questões relacionadas aos sem-terra e aos sujeitos do campo podem estar presentes na sala de aula, uma vez que ela é uma continuidade da realidade social onde as relações de poder se efetivam. As práticas sociais, se analisadas criticamente, muitas vezes, podem revelar mecanismos que reproduzem relações de poder baseadas numa sociedade desigual e que produz e reforça continuamente preconceitos.

A concepção do campo como lugar de atraso ocorre pela (re)constituição, mesmo que em negativo, de bordas e fronteiras que separam e diferenciam seus lugares e funções. Daí decorre o estranhamento e a surpresa dessa dona de casa escolarizada de classe média. A observação feita por ela pode revelar mecanismos que estão sendo reproduzidos quase que o tempo todo. É como se a fronteira do bem falar não pudesse ou não devesse ser ultrapassada por um sem-terra. E o rompimento dessa fronteira tem acontecido, como bem observou Santos (2013), por meio de lutas, de enfrentamentos e de resistência, reconstruindo e remarcando as identidades sociais dos habitantes do/no campo.

Educação do campo e escola

No Brasil, a temática da educação do campo tem ganhando espaço desde o final dos anos 1990. Pensada em uma ação conjunta entre governo e sociedade civil organizada, a educação do campo tem se caracterizado como um “[...] resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade” (BRASIL, 2010). Historicamente, esse direito sempre foi negado porque os modelos pedagógicos implantados ora marginalizam os sujeitos do campo, negando políticas pedagógicas que muitas vezes não contemplam os sujeitos que moram no campo, ora vinculando-se ao modelo urbano, ignorando a diversidade sociocultural presente no campo.

O termo ‘educação do campo’ foi cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX para se contraporem à visão tradicional de educação rural. A expressão ‘do campo’ “[...] é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (BRASIL, 2010, p. 24). Assim, essa concepção considera as particularidades e o espaço social em que esses sujeitos estão inseridos, bem como o modo como se relacionam com a terra, a natureza e trabalho. De acordo com Souza M.A. (2011, p. 28), o que se pretende é transformar a tradicional escola rural em escola do campo, isto é, numa escola pensada/organizada/vivida pelos povos do campo. É preciso também ressaltar que não se trata de uma transição apenas, senão de uma transformação que, segundo a autora, só se efetiva por meio das esferas públicas.

Segundo Caldart (2004), o que marca a identidade desse movimento é justamente a luta por políticas públicas que garantam não só a luta pela terra, mas por uma educação que seja ‘do’ campo. Para melhor entendimento sobre uma educação que seja ‘do’ campo, Souza M.A. (2011, p. 32) caracteriza-a em três aspectos: (i) diz respeito à identidade construída no contexto das lutas; (ii) trata da organização do trabalho pedagógico que valoriza o trabalho, a identidade e a cultura dos povos do campo; (iii) participação da comunidade na gestão da escola. Isso significa que na proposta da educação do campo os sujeitos são essenciais para a construção de políticas educacionais pensadas para e com eles, pois, muito mais do que ter a escola no campo, é preciso conhecer essa realidade.

A discussão desenvolvida até aqui permite visualizar que outros espaços e organizações

marcaram e ainda marcam a construção de modelos que fragilizam e comprometem, por exemplo, as práticas de letramento em escolas multisseriadas no campo. Tal situação recebe críticas cada vez mais contundentes por parte daqueles que, como Hage (2010), percebem esse contexto como um ‘mal necessário’² por oportunizar aos sujeitos a escolarização em sua própria comunidade, no qual as escolas multisseriadas têm assumido a responsabilidade da iniciação escolar de muitos sujeitos do campo. Arroyo (2010) contribui para essa discussão ao argumentar que o protótipo acerca dos que vivem no campo e a visão estereotipada de atraso têm impedido que se construam propostas de educação focadas no sujeito e em sua realidade. Como a escola é um espaço de construção social com inúmeras possibilidades, o trabalho do professor precisa ser responsável, porque continuar o discurso de que o campo é um lugar de atraso e as pessoas que lá estão não têm cultura é, no mínimo, perverso. No que diz respeito à formação de professores, Ferreira (2006)³ tem trazido importantes contribuições, tratando a sala de aula como um espaço para se questionar a prática do discurso que silencia as vozes dos nossos alunos, pois, pela linguagem, podemos desconstruí-lo e criamos um novo. Esse posicionamento está afinado com o pensamento de Pennycook (2006, p. 70), segundo o qual ignorar as muitas vozes dos que estão à margem “[...] é uma negativa hipócrita de responsabilidade cultural”.

² A expressão ‘mal necessário’ é usada de forma irônica pelo autor em razão do descaso que alguns governos e secretarias de educação adotam com essas escolas. O descaso vai desde mandar para o campo o que ‘sobra’ do espaço urbano – móveis, livros, carteiras etc. –, até a falta de assistência aos professores que desenvolvem de forma solitária os seus trabalhos. A discussão que o autor traz está baseada nas pesquisas que, desde 2002, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz – tem desenvolvido sobre escolas do campo com destaque para as escolas multisseriadas no estado do Pará.

³ Apesar de os trabalhos de Ferreira discutirem sobre formação de professor de língua na perspectiva de raça e etnia, as discussões que a autora tem feito sobre formação de professor se aplica ao contexto de sala de aula que estamos olhando neste trabalho.

Letramentos

Neste artigo cujo objetivo é refletir sobre aspectos da relação entre práticas de letramentos de professores do campo e construção de identidade do campo, faz-se necessário apresentar o conceito de letramento nele assumido.

Desde o início da década de 1980, nas universidades do Brasil, o termo letramento⁴ tem motivado discussões sobre o ensino nas escolas, na tentativa de melhorar a qualidade da educação no país. Pesquisadores como Soares⁵ (2010) passaram a entender que o domínio de leitura e escrita delimitado apenas no uso do código já não daria conta do exercício da cidadania em tempos atuais. Explica essa educadora, nessa referida obra, que, no Brasil, era considerado alfabetizado aquela pessoa que fosse apenas capaz de escrever seu próprio nome; mais tarde esse conceito minimamente ampliado para a capacidade de ler e escrever um bilhete simples. Aos poucos, os estudos foram ficando mais amplos nessa área da educação, pressupondo quais efeitos estariam relacionados às práticas sociais e culturais da escrita (KLEIMAN, 2008).

Se, inicialmente, o letramento oscilava entre a capacidade de codificação e de decodificação (alfabetismo) e as práticas sociais (referido sempre no singular – letramento), o termo passou a ser designado no plural – letramentos –

com base na perspectiva dos ‘novos estudos de letramentos’⁶, cujo nome mais representativo é Brian Street. Street (2003) evidencia que os letramentos (no plural e não mais no singular) são múltiplos e capazes de variar no tempo, no espaço, em situações e em contextos, quase sempre determinados por relações de poder. Partindo desse pressuposto, Kleiman (2008), Kleiman e Matêncio (2005) e Street (2003) passaram a contribuir com trabalhos que analisam as práticas sociais do uso da linguagem escrita em determinados contextos sociais e demandas que tais práticas propõem aos sujeitos. Ao caminhar com esses pensadores, assumimos o letramento não como uma prática universal e igual para todas as pessoas e mediada apenas pela escola, mas, ao contrário, mas como um processo intrinsecamente ligado ao cotidiano das pessoas e mediado por outras agências além da escola.

Para dar conta dessa tarefa, Street (2003) propõe a distinção entre o *Modelo autônomo* e o *Modelo ideológico*. Ao usar a expressão *Modelo autônomo de letramento*, Street (2003) entende que o letramento nessa perspectiva independe do contexto social, visto que a escrita é considerada completa em si mesma, autônoma, ou seja, toda produção de leitura e escrita é concebida como algo transparente, como se o texto em si bastasse e os sujeitos não precisassem lidar com as linguagens, ideologias, os efeitos e as consequências que implicam ler e escrever. Se, nessa concepção, a leitura e a escrita são produtos completos em si mesmos, o eventual fracasso escolar do aluno é atribuído tão somente a si próprio (JUNG, 2009). Nesse contexto não há espaço para o questionamento, muito menos para a problematização dos motivos pelos quais o aluno não consegue dar conta e ainda consideram-se incapazes de aprender.

⁴ De acordo com Soares (2010), o termo letramento (terminologia ainda não dicionarizada) vem do inglês *literacy* e surgiu nos meios acadêmicos para dar conta do não domínio das competências de uso da leitura e da escrita da população, e por *literacia* também usado em Portugal.

⁵ Faz-se necessário considerar a concepção de letramento utilizada neste trabalho. Citamos Magda Soares (2010) apenas para contextualizar o início da discussão de letramento no Brasil, pois, entendemos que o lugar de onde Magda fala – o dos estudos da área de educação – se afasta do propósito deste trabalho quando relaciona letramento apenas com o domínio do código e quando acredita que as políticas de letramento só podem ser desenvolvidas pelo Estado e não pelos sujeitos. Assim, optamos por caminhar com Kleiman (2008), Street (2003) e outros pensadores que têm entendido letramento não como uma prática universal para todas as pessoas e mediada apenas pela escola, mas como um processo intrinsecamente ligado ao cotidiano das pessoas e mediado por outras agências além da escola.

⁶ O Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), formado por pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo), em Connecticut (EUA), após uma semana de discussões, publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais). Dentre outras coisas, o GNL afirma a necessidade de a escola rever suas propostas pedagógicas diante dos novos letramentos emergentes da sociedade contemporânea (ROJO, 2012, p. 11).

Considerando a linguagem e o letramento como prática social, essa posição é duramente criticada por autores que, como Signorini (1998), têm publicado trabalhos que questionam e desestabilizam as fronteiras (bem vigiadas) ideológicas relacionadas ao letramento escolarizado ou ‘mito do letramento’ e têm nos feito pensar com exemplos como o de um vereador não escolarizado:

O segundo exemplo é o da indignação demonstrada por uma professora e estudante de Letras do interior paraibano ao ver e ouvir, num comício em praça pública, candidatos a vereador vindos da zona rural e ‘sem escola’, isto é, não ou pouco escolarizados: ‘ave-maria/começa a falar/pode correr de perto (+) porque num sai coisa cum coisa’ Segundo a mesma professora, ‘quando é uma pessoa que pelo menos tem escola/que você vê falando/que sai alguma coisa (+) dá para você ouvir’ (SIGNORINI, 1998, p. 141).

O conflito estabelecido entre o letramento escolar e a racionalidade da produção do discurso está na falta do padrão letrado e não na função que o vereador queira desempenhar. Segundo a autora, o embaralhamento dessas linhas divisórias desestabiliza as fronteiras pressupostas entre quem pode e deve falar nesse lugar público e nos questiona sobre a legitimação da comunicação. Ora, se ele está lá, então é porque, de alguma forma, ele representa uma comunidade. Ocorre, contudo, que o fato de um analfabeto estar num lugar em ‘que não deveria’, isso torna possível traçar novas fronteiras – ainda que continuem a ser muito bem vigiadas.

Seguindo com a distinção entre os modelos de letramentos propostos por Street (2003), em oposição ao *Modelo autônomo de letramento* o autor propõe o *Modelo ideológico de letramento*, argumentando que este tem a prática de letramento como um processo de socialização do indivíduo, tratando-se de socialização que acontece não apenas na escola, mas em todo e qualquer contexto de interação. Diferentemente do modelo autônomo – em que a escrita independe do contexto para ser produzida –, o modelo ideológico visa à socialização dos sujeitos bem como dos usos da linguagem em diferentes contextos socioculturais. O letramento passa a ser dependente das trocas realizadas pelos sujeitos em diferentes espaços e sem deixar de considerar a forma como cada

grupo constrói significados que são partilhados entre eles.

Visando à ampliação da questão do letramento constituído por outros agentes que podem ser bem sucedidos nesse processo, Souza, A. (2011, p. 35), no livro *Letramentos de reexistência*⁷, mostra como os jovens do movimento cultural *hip-hop* agenciam práticas de letramento fora dos cânones escolares, transformando e situando práticas escolares letradas nos seus usos do cotidiano e em atividades do próprio movimento. A partir desse movimento, eles se constituem agentes de letramento ao transformarem as práticas de letramento escolar em práticas de letramento nas esferas onde circulam. Essa perspectiva nos possibilita, segundo Souza e Sito (2010, p. 36), uma reflexão quanto à valorização de algumas práticas que são invisibilizadas ou socialmente desvalorizadas em detrimento do letramento escolar. As autoras argumentam que tais conceitos “[...] não pressupõem uma ruptura entre escrita e oralidade; pelo contrário, permitem entender que o uso da escrita, os valores e as funções a ela atribuídos estão intrinsecamente envolvidos em práticas sociais e discursivas” (SOUZA; SITO 2010, p. 36). Esse movimento tem sedimentado a compreensão de que os letramentos são múltiplos justamente porque as práticas de letramentos são entendidas dentro e não fora de contextos socioculturais diversos. O modo como se concebem tais questões e, falando de sala de aula, é possível observar que o contexto é fundamental para que as práticas de letramento sejam construídas e que a divisão entre o aprendido e o uso da escrita seja rompida à medida que ambas acontecem numa dinâmica contextualizada e significativa também para o aluno.

Identidade e letramento em escolas do campo: pesquisas recentes

O que as pesquisas recentes revelam sobre letramento em escolas do campo? Como as práticas de letramentos evidenciados nas pesquisas recentes colaboram na construção de identidade do campo dos alunos? As pesquisas que agora trazemos estão empenhadas em compreender os elementos constituintes para identidade do campo mediante as práticas de

⁷ Livro organizado a partir dos textos que constituem sua tese de doutorado.

letramentos nas quais os sujeitos estão envolvidos na escola. Ao propor a reflexão sobre essas questões, entendemos que à medida que conhecemos e compartilhamos as experiências dos pesquisadores que trazemos neste trabalho tornamos acessíveis os resultados que podem contribuir para a formação de professores e de professoras no contexto do campo.

A perspectiva de letramento assumida neste artigo nos obriga a pensar letramentos de forma múltipla e diz respeito à necessidade de buscar formas com as quais a população do campo vem lidando com currículos e projetos político-pedagógicos que não contemplam os modos de vida dos povos do campo, tampouco o cotidiano da comunidade escolar. Com base em Santos (2013, p. 51), a questão do letramento em relação ao ensino de língua materna não tem contemplado uma prática ideológica, mas sim uma prática autônoma. Os resultados da pesquisa realizada por Santos (2013) revelam que a cultura urbana ainda legitima as práticas de letramento nas aulas de língua portuguesa de modo que não se problematizam as questões locais e de trabalho trazidas pelos alunos – havendo conflitos na relação identitária desses alunos – uma vez que as práticas de letramento observadas em sala não legitimam a cultura nem questões locais dos sujeitos envolvidos no processo. Assim, é possível inferir que, em situações com textos como ler uma crônica, trabalhar com letra de música, trabalhar com lendas e histórias ou outros, se o professor não permite uma reconfiguração com o contexto, as práticas escolares configuram apenas uma recontextualização dos textos (TORQUATO, 2013). Isso quer dizer que, à medida que os textos lidos em sala de aula se distanciam da prática social dos alunos – embora muitos deles tenham sido produzidos em contextos sociais palpáveis –, o texto tende a ser autônomo porque o aluno não pode/consegue trazer para a aula e do texto questões do seu cotidiano.

Segundo Torquato (2013, p. 158), “[...] os textos, nessas práticas, passam a ser vistos como neutros e transparentes, porquanto autônomos, não relacionados aos sujeitos, aos papéis e às funções sociais constituintes da produção e recepção os textos”. Tal situação se evidencia na pesquisa de Santos (2013), ao a pesquisadora observar que a identidade dos alunos (identidade de camponês) era abafada pela professora em quase todas as ocorrências e que ela não considerava as falas e as atitudes sobre o

trabalho e a vida no campo: “[...] suas falas eram quase sempre silenciadas. Silenciadas não por cerceamento da professora, mas pela continuidade dos assuntos que potencializavam atividades letradas” (SANTOS, 2013, p. 133).

Os documentos educacionais que oficializam uma educação diferenciada⁸ nos permitem inferir que a proposta que do ‘movimento educação do campo’ está baseada em um ‘modelo ideológico’ de letramento. Esse modelo se evidencia na medida em que a proposta revela a necessidade de pensar uma legislação específica de educação aos povos do campo (BRASIL, 2010) que priorize o processo de construção a partir de sua realidade, que priorize a emancipação do sujeito que reside no campo, reconhecendo a ele o protagonismo que até então não havia sido ocupado.

Um exemplo que nos ajuda a compreender como tais questões podem ser construídas na escola está na tese de Campos (2003), intitulada *Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária*. O estudo foi realizado no contexto de uma escola pública de assentamento de reforma agrária e analisa redações produzidas por alunos de uma escola municipal cuja professora não é militante e também por alunos de uma outra escola cuja professora está no processo de militância do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). As análises comparativas mostraram que os alunos da professora militante mobilizam o tempo todo o discurso do MST, “[...] bem como as práticas de leituras apreendidas em seus processos de ocupação, acampamento e assentamento de reforma agrária, e também em seus processos de escolarização, permeados por textos voltados para a formação política” (CAMPOS, 2003, p. 144). É possível inferir que a professora militante tem conseguido construir uma identidade do campo ao fazer relações com o ensino e o cotidiano dos alunos.

⁸ O movimento da Educação do Campo põe em questão o abandono das escolas rurais pelo Estado. Com suas práticas e suas lutas, vai construindo, simultaneamente ao seu desenvolvimento, uma nova concepção de escola. O movimento desencadeado pelos sujeitos coletivos de direito do campo interroga a tradicional escola rural na sua forma de ensinar, de lidar com o conhecimento, de tratar as relações sociais que nela ocorrem, de recusar vínculos com a comunidade que está ao seu redor (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 20).

Embora o contexto seja também em uma escola do campo de assentamento ligado ao MST, os resultados trazidos por Santos (2013) diferem dos apresentados por Campos (2003). Nos resultados apresentados por Santos (2013), a identidade dos alunos do campo é pouco trabalhada ou não é trabalhada mesmo quando se apresentam possibilidades para isso:

Os alunos, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da escola dentro do assentamento, percebem também que esse espaço pode adotar de modo mais concreto a realidade de suas vidas, quando trazem para sala de aula os temas que lhes fazem sentido, como trabalho e as contingências do espaço do campo. Ainda que não falem diretamente, impondo-a à professora de língua portuguesa, falam entre si, usam o espaço da sala de aula como um ambiente no qual também é possível discutir tais assuntos (SANTOS, 2013, p. 131).

Os documentos oficiais chamam atenção para o que realmente seja uma escola do campo, pois a identidade da escola do campo é definida justamente por questões que conseguem vincular os saberes próprios dos estudantes com os saberes escolares (BRASIL, 2010). Por isso, quando as práticas dos professores do campo tendem a reproduzir o material didático sem considerar o campo e suas particularidades, trata-se de uma práxis longe de ser emancipatória. Ainda que a escola seja a principal agência (dentre várias) de acesso ao letramento, ela não pode ser vista como a mais importante. Jung (2009), Kleiman (2008) e Kleiman e Matêncio (2005) afirmam que não se podem desconsiderar outros contextos. Nessa perspectiva, o letramento ultrapassa o ensino tradicional, que está preocupado com a competência individual necessária para o sucesso e promoção escolar mais do que com a prática social.

Na proposta deste trabalho, a pesquisa de mestrado de Cândido (2009), intitulada *Alunos de uma Escola em um Bairro Rural: identidades e representações em jogo*, ajuda-nos a compreender, por meio de sua experiência, como os alunos de uma escola no campo (multisseriada) vão percebendo-se quanto à questão de reconhecimento e identidade em relação aos alunos da escola urbana. A pesquisadora afirma que essa percepção parece não estar bem marcada, de modo que,

[...] enquanto os alunos estão na escola do bairro eles não questionam o significado de 'ser do sítio', de estudar em uma "escola do sítio". Já quando saem dali para continuar os estudos nas escolas da cidade, normalmente, por volta dos 11 anos de idade, tais questionamentos passam a aparecer. Os alunos parecem se perceber como diferentes quando, na escola da cidade, se sentem deslocados, e acreditam que agem, pensam e falam de maneira diferente dos demais e estar total ou parcialmente 'deslocado' (CÂNDIDO, 2009, p. 77).

Para a autora, é como se os alunos 'do sítio', na cidade, utilizassem, em certos momentos, identidades 'lançadas' pelas pessoas que estão em seu entorno. Nesse caso, seus professores alegam que o baixo desempenho que possam vir a ter é consequência direta do local em que vivem e viveram. Diante dessa situação, cabe citar Zavala (2010, p. 73), ao problematizar as relações de poder por meio do letramento escolar¹⁰ que ganhou a legitimidade por razões ideológicas. As crianças de contextos minoritários que usam a linguagem de maneira diferente da que é ensinada na escola ficam em desvantagem quando têm de adquirir o tipo de discurso expositivo ensaístico que caracteriza o letramento escolar. E novamente reiteramos que o professor, quando não assume uma proposta de diálogo crítico, atribui apenas ao aluno ou, pior ainda, atribui ao lugar onde ele vive – como é o caso em questão – o aparente fracasso escolar. Como já discutido anteriormente, o movimento da Educação do Campo acredita que a escola é um importante espaço onde os discursos que o movimento propõe podem ganhar força. Moita Lopes (2012), ao argumentar sobre identidades sociais, ressalta que a escola é um espaço de construções de identidades: "[...] é

⁹ Ver em Bauman (2005, p. 19), "As 'identidades' flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas".

¹⁰ Letramento escolar, compreendido como um conjunto de práticas socioculturais, histórica e socialmente variáveis, que possui uma forte relação com os processos de aprendizagem, forma da leitura e da escrita, transmissão de conhecimentos e (re)apropriação de discursos (BUNZEN, 2010 p. 101).

o primeiro espaço ao qual a criança adentra com a possibilidade de se expor a outras construções sociais sobre quem é ou pode ser” (MOITA LOPES, 2012, p. 9). Isso nos impõe uma tarefa de refletir para o quanto responsável precisa ser nosso trabalho como professores, pois entendemos que produzir linguagem significa produzir discursos, significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado.

A abordagem que Ferreira (2012) faz na sua dissertação de mestrado intitulada *Entre o Rio e a Ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia paraense*, busca reconhecer os processos de letramento desenvolvidos em sala de aula por meio da observação participante e da análise de textos e de desenhos produzidos pelos alunos de uma escola do campo (ribeirinha e multisseriada). Nesse reconhecimento, procura mostrar como esses sujeitos constroem suas identidades nesse contexto e como convivem com os discursos urbanocêntricos. Ferreira (2012) captou, no percurso das práticas de letramento, uma identidade ribeirinha assumida pelos alunos. Segundo o autor, a compreensão sobre o que é ser ribeirinho ocorreu primeiramente na ideia geográfica, o que é questão óbvia por morarem à beira do rio. Um dos entendimentos dos alunos sobre a identidade de serem ribeirinhos foi em razão do trabalho:

Embora nenhum deles fale sobre as dificuldades de se morar à beira do rio, eles identificam o trabalho como muito importante. Relacionam o entendimento de ser ‘ribeirinho’ ao trabalho desempenhado pelas suas famílias e por eles mesmos: colher o açaí, extrair madeira, pescar, extrair palmito, construir casas. Quanto às práticas cotidianas, enfatizam bastante o contato mais íntimo com as águas: tomam banho no rio, andam de canoa e do mesmo rio extraem parte de seu alimento (FERREIRA, 2012, p. 93).

Com relação ao envolvimento do professor, conforme mencionado antes, quando ele conhece o lugar onde está, é capaz de acionar processos de reflexão quanto aos aspectos relacionados à identidade dos alunos. Foi

possível perceber, na pesquisa de Ferreira (2012), que a referência inicial de identificação que os alunos trouxeram foi em razão do seio familiar. Outras surgiram por causa do trabalho e das atividades sobre os quais o pesquisador os levava a refletir.

Considerando a escola como parte de um contexto social mais amplo, a tese de Rios (2008), intitulada *Entre a Roça e a Cidade: identidades, discursos e saberes na escola*, teve o objetivo de perceber como os alunos da roça, que estudam no Programa de Jovens e Adultos (EJA) na cidade, constroem, por meio de suas histórias de vida, as representações de suas identidades e de seus saberes. Na análise que fez dos textos, Rios (2008) percebeu que os alunos e as alunas marcam sua passagem pela escola da cidade ressignificando suas tradições em um movimento de traduzir suas próprias experiências como sujeitos discursivos, em um movimento devir feito pelo contato com o outro e com os diferentes saberes, como mostra o exemplo:

A construção identitária de Marcelo oscila entre o jovem ‘moderno’, ‘evoluído’, que possui conhecimento sobre novas tecnologias, sobre a cultura ‘urbana’ e o jovem trabalhador rural imerso nos saberes da roça, comprometido com a sua família nas atribuições que possui depois da morte de seu pai. Ele conhece tudo na roça ‘[...] assim como conhece muitos sites na internet’ (RIOS, 2008, p. 200).

A autora explicitou que o movimento entre as experiências vividas pelos alunos faz com que suas identidades sejam concebidas fragmentadas, contraditórias e em fluxo. Isso porque Marcelo, morador do campo, muda de hábitos quando está na cidade: “[...] eu tenho esse estilo, cabelo empinado: vem lá de Feira. Antes meu jeito era outro: eu só andava de bota, calça enforca-gato, camisa manga na mão. Mas quando eu cheguei em Feira, eu me evolui logo [...]” (RIOS, 2008, p. 200). Podemos observar, nesse trecho específico, um reposicionamento, um deslocamento de identidade de Marcelo ao estar no campo e quando está na cidade. Baseando-nos na teoria de Hall (2011) sobre identidade, é preciso considerar a ideia de identidade como uma celebração móvel, no sentido de que construímos diferentes identidades em diferentes momentos e em diferentes contextos, quase sempre de forma

contraditória e que nos empurram para diferentes direções não unificadas, nem coerentes, tampouco construídas biologicamente.

Considerações finais

Neste artigo não tivemos a pretensão de apresentar reflexões conclusivas acerca dos temas nele abordados. Pretendemos fomentar a discussão sobre letramento e identidade nas escolas do campo. Mesmo assim, respondemos à primeira pergunta ao início proposta: O que as pesquisas recentes revelam sobre letramento em escolas do campo? Para respondê-la, podemos sugerir, apoiando-nos nas pesquisas analisadas, que ao olharmos para as pesquisas de Santos (2013) e de Campos (2003), cujo 'contexto'¹¹ era o mesmo que o processo de formação do professor faz toda diferença ao que entendemos sobre formação de identidade social dos alunos. Os indicadores de Campos (2003) apresentaram resultados mais satisfatórios no contexto de sala de aula mediante o modo como o Movimento acredita ser uma educação que seja 'do' campo. Quanto à perspectiva de letramento ideológico, em comparação ao trabalho de Santos (2013), a identidade dos alunos do campo é pouco trabalhada ou não é trabalhada e a prática de letramento da professora parece ser mais autônoma por não conseguir trabalhar também com as interferências dos alunos. Retomamos o trabalho de Ferreira (2012), que se construiu em função das identidades dos alunos mediante práticas letradas. Os resultados indicaram que, quando há um fazer juntos com os alunos, eles tendem a ver e a reconhecer uma identidade do campo. Quanto ao trabalho da professora analisado por Campos (2013), parece-nos estar mais de acordo com uma perspectiva de letramento ideológico, porque ela consegue trazer para o contexto de sala a realidade do aluno. Um entremeio entre identidade do campo e identidade urbana foi o observado no trabalho de Rios (2008). Apesar de haver uma aparente relação direta com a formação de trabalho e unicidade nas formas de vida familiar no campo, os alunos, quando estão no espaço urbano, assumem, segundo a autora, outros hábitos.

¹¹ Ao mencionarmos o 'mesmo contexto' queremos dizer que em ambas as pesquisas, apesar de serem em escolas diferentes, eram escolas de assentamentos do MST, portanto deveriam ter uma uniformidade quanto ao engajamento dos professores.

Retomando a segunda pergunta apresentada no início deste artigo: Como as práticas de letramentos evidenciados nas pesquisas recentes colaboram na construção de identidade do campo dos alunos?, todas as professoras, nos trabalhos em questão, nos quais foi possível notar práticas de letramentos ideológicos, conseguiram bons resultados no que sugere uma formação de identidade social do campo (CAMPOS, 2003; FERREIRA, 2012). Os professores que desenvolveram uma prática de letramento autônomo atribuíram ao aluno e ao lugar onde ele vive o aparente fracasso escolar, como revela o trabalho de Cândido (2009) e a identidade dos alunos (identidade de camponês) era abafada pela professora todas as vezes em que ocorria, pois ela não considerava as falas e as atitudes sobre o trabalho e a vida no campo (SANTOS, 2013).

Entendemos que essa discussão abre vários modos significativos de repensar a linguagem e a identidade na constituição do que somos ou o que nos tornaremos. Não obstante, o que vemos sobre o campo, na maioria das situações pesquisadas, são discursos assentados na sociabilidade urbana, portanto retardam essa igualdade e estabelecem 'padrões' e 'modos' de vida 'ideais' e que excluem todos os outros modos de representação do mundo e de produção de vida. As lacunas de pesquisa que percebemos e que precisam ser melhor exploradas dizem respeito a um ensino crítico por meio da concepção do letramento ideológico na relação professor/aluno.

Referências

- ARROYO, M. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 9-19.
- BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. VÓVIO, C. L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. de (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 99-120.
- BAUMAN, Z. **Identidade - Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, SEED, 2010.
- CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. (Org.). **Coleção por uma educação do campo, nº 5: contribuições para a construção de um projeto de educação no campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional 'Por Uma Educação do Campo', 2004. p. 10-31.
- CAMPOS, S. P. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária**. 2003. 160f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 2003.
- CÂNDIDO, R. R. **Alunos de uma escola em um bairro rural: identidades e representações em jogo**. 2009. 92f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- FERREIRA, A. de J. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Cascavel, PR: Assoeste, 2006.
- FERREIRA, J. M. D. **Entre o rio e a ponte: letras e identidades às margens do rio Acará, na Amazônia Paraense**. 2012. 104f. Dissertação (Mestrado em Linguagem)-Universidade da Amazônia, Manaus, 2012.
- GERALDI, J. W. Linguagem e identidade: breve nota sobre uma relação constitutiva. **Ciências & Letras**, Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, 2011.
- HAGE, S. A. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Revista Em Aberto - Educação do Campo**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr./2010.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.
- JUNG, N. M. **A (re)produção de identidades sociais: na comunidade e na escola**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2009.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.
- KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. Apresentação. In: KLEIMAN, A. B.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 7-15.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2002.
- _____. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. de J. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas, SP: Pontes, 2012. p. 9-12.
- ORTIZ, R. Estudos culturais. **Tempo social**, v. 16, n. 1, p. 119-127, jun./2004.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- RIOS, J. A. V. P. **Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola**. 2008. 213f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31.
- SANTOS, S. C. do P. dos. **"Aqui eles são muito desconfiados": letramento, identidades e educação do campo**. 2013. 170f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e

Subjetividade)-Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

SIGNORINI, I. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras 1998. p. 139-171.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

SOUZA, M. A. de. A educação é do campo no estado do Paraná?. In: SOUZA, M. A. de (Org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011. p. 25-40.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola, 2011.

_____.; SITO, L. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. de (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 29-47.

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

TORQUATO, C. P. Letramentos. In: COSTA, I. B.; FOLTRAN, M. J. (Org.). **A tessitura da escrita**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 145-174.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C. L.; SITO, L.; GRANDE, P. B. de (Org.). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Recebido em: 23/04/2014

Aceito em: 07/07/2014