

PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DO TRABALHO COM A ESCRITA EM UMA ESCOLA DO CAMPO

NILSA BRITO RIBEIRO*
ANA CAROLINE SILVA SOUZA**

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar nos discursos de professoras de uma escola básica do campo representações que elas constroem do trabalho que desenvolvem com a escrita. A pesquisa se fundamenta em estudos que concebem as narrativas e os relatos de professores como espaços catalisadores de autoformação (GOODSON, 2000; NÓVOA, 2000; KRAMER, 2006). Tomamos como material empírico de análise: relatos escritos pelas professoras, entrevistas realizadas com elas após a recolha dos relatos e aulas gravadas e transcritas. A análise dos dados nos leva a constatar que o trabalho com a escrita desenvolvido pelo grupo de professoras, responde a expectativas que elas têm desta prática no desenvolvimento humano. No entanto, essas expectativas não tornam explícitas as ancoragens teóricas que orientam o trabalho com a linguagem, sugerindo-nos que a formação do professor deve ser contínua e que as narrativas de vida podem se constituir em instrumentos valiosos de autoformação, uma vez que a realidade da sala de aula exige ressignificação e projeções de novas aprendizagens a partir da voz do próprio professor, na relação com conhecimentos historicamente produzidos.

Palavras-chave: Escrita, Representações, Professores do campo.

* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora Associada do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. Pesquisador CNPq (Processo 408273/2013-5). E-mail: nilsa@unifesspa.edu.br.

** Discente do Instituto de Linguística, Letras e Artes da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Marabá, Pará, Brasil. Bolsista CNPq. E-mail: k.rolzinh@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Nosso objetivo, neste trabalho, é analisar nos discursos veiculados nos relatos de quatro professoras de uma escola do campo, sentidos produzidos sobre práticas de escrita circunscritas às atividades de ensino que desenvolvem no cotidiano escolar, bem como sobre estratégias adotadas para levarem adiante uma proposta de trabalho com a escrita do aluno, situada nos marcos teóricos e metodológicos da Educação do Campo.

Algumas perguntas orientaram este trabalho, são elas: como estas professoras concebem a escrita no trabalho e na vida do campo? Que representações constroem do trabalho que desenvolvem nesta prática? Que representações constroem das relações dos alunos com a escrita no ambiente escolar? Estas perguntas decorrem da hipótese de que, tendo estas professoras, participado de um curso de graduação em Letras/Português criado especificamente para professores de áreas de Reforma Agrária, cuja proposta de formação se pautou nos estudos enunciativos da linguagem, o tratamento dado à escrita na escola em que atuam poderia guardar traços de suas trajetórias de formação de teorias mobilizadas durante o curso, dos enfrentamentos entre a prática docente e o arcabouço teórico mobilizado ao longo da formação inicial e da militância política no contexto da luta dos movimentos sociais do campo por um projeto de Educação do Campo. Em se tratando de professoras de escolas do campo, com especificidades próprias da vida do campo, é desejável que muitas esferas de atividades ligadas às práticas sociais do campo guardem relações com as práticas de escrita escolarizadas, assim como se espera da escola situada no espaço urbano. Por isso, parece-nos pertinente, a partir das perguntas acima elencadas, compreendermos em que medida as práticas sociais de sujeitos do campo referenciam a produção e a circulação da escrita na escola.

Estas questões podem possibilitar melhor compreensão de como a escola propicia ao aluno o uso da escrita em diferentes espaços da vida, sem se deter apenas a práticas legitimadas pela sociedade letrada (RAMA, 1984) e legitimadoras de exclusões dos sujeitos da cultura letrada. É preciso, portanto, perguntar por práticas de escrita demandadas pela história, pela cultura - muitas vezes invisibilizadas pela estrutura escolar vigente, que, não raramente, descarta a cultura

dos sujeitos enquanto mundo que criamos para aprendermos a viver (BRANDÃO, 2004).

2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA SITUADA NOS MARCOS TEÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As professoras participantes da pesquisa cursaram a graduação em Letras/Português, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no período de 2006 a 2010. Trata-se de um programa de formação que surge das demandas dos movimentos sociais do campo em relação à construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária do país (FERNANDES, 2006). O Projeto de Educação do Campo tem como estratégias e princípios catalisadores dos processos formativos: i) a relação educação-trabalho; ii) o deslocamento da especialidade de conhecimentos para o enfrentamento da realidade que convoca saberes de diferentes áreas do conhecimento e iii) a pesquisa movida pela pergunta permanente sobre a vida em suas diferentes dimensões. Estes princípios atuam na consolidação de uma proposta de formação de educadores, de modo que diferentes áreas possam, na convergência de conhecimentos, fornecer elementos teórico-metodológicos para uma compreensão mais alargada da realidade em que os sujeitos devem intervir, em suas dimensões política, produtiva, social, educacional, cultural etc. (RIBEIRO; COSTA, 2014). Nas palavras de Caldart,

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

O Curso de Letras do qual os sujeitos da pesquisa são egressos se desenvolveu com o objetivo de formar professores¹ para atuarem em

processos educativos que tomam a linguagem como objeto de reflexão, a partir de uma perspectiva teórica segundo a qual linguagem e sujeitos são constitutivos, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito produz linguagem é também por ela constituído (BAKHTIN, 1988).

O esforço teórico-metodológico foi, sobretudo, no sentido de manter a proposta curricular em movimento, se, não pela superação das barreiras disciplinares, mas pelo confronto entre a realidade pesquisada e as contribuições teóricas já produzidas no campo da formação, condizentes com uma concepção sócio-histórica de linguagem. O curso trilhou, portanto, a perspectiva de que os sujeitos em formação, uma vez participantes de um mundo em que interagem múltiplas semioses, não apenas deveriam dominar habilidades técnicas sobre diferentes linguagens: deveriam, sobretudo, apropriar-se da compreensão de diferentes usos da língua e de seus efeitos de sentido para construir processos amplos de formação e de intervenção crítica no mundo mediado pela linguagem. De acordo com Arroyo, no contexto da

[...] política de formação de professores do campo de que os movimentos sociais são autores [...] os currículos de formação têm como um de seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas (ARROYO, 2012, p. 362).

Assim, partindo da realidade política, cultural e educativa dos próprios sujeitos da formação, a proposta curricular se beneficiou da riqueza das práticas dos alunos-professores, da dinâmica dos coletivos de produtores pesquisadores de conhecimentos sobre a própria prática (ARROYO, 2012), considerando que os alunos-professores desenvolvem no campo formas específicas de organização dos processos formativos a partir de princípios da Educação do Campo. Vale lembrar que uma das características que identificam o trabalho de um dos movimentos sociais do campo -MST- é

[...] a constituição de coletivos desde o nível local até o nacional. A tarefa de mobilização e de reflexão sobre a escola nos acampamentos e assentamentos se iniciou com a organização das chamadas equipes de educação, geralmente compostas pelas educadoras e

outras pessoas da comunidade que demonstravam aptidão para essa questão. Não demorou muito para que essas equipes locais fossem transformadas em uma articulação das áreas de Reforma Agrária entre si, ampliando-se para regiões, chegando à constituição dos Coletivos Estaduais de Educação, e, depois, a um Coletivo Nacional de Educação do MST (KOLLING *et al.*, 2012, p. 504).

Neste sentido, a pesquisa, enquanto dimensão constitutiva do processo formativo desenvolveu-se a partir de dois eixos de atuação que se inter-relacionaram durante a formação da turma: i) a investigação da própria prática educativa, pelos alunos-professores, no cotidiano das escolas do campo ou de outros espaços formativos; ii) a pesquisa das histórias de formação dos alunos-professores, desenvolvida pelos professores universitários integrantes do curso.

No primeiro eixo, os alunos-professores problematizavam as práticas de linguagem produzidas nos diferentes espaços de vida dos assentamentos. No segundo eixo, o processo formativo dos educadores se constituiu de narrativas de sua própria prática, compreendidas como espaço de reflexão crítica, construção e reconstrução da própria formação².

A alternância dos tempos-espaços de formação foi a metodologia adotada para garantir o diálogo permanente entre a formação acadêmica e o trabalho desenvolvido pelos alunos nas escolas do campo. Sendo a alternância pedagógica uma metodologia que tem suas raízes na França, ela tem assumido nos cursos de Educação do Campo “o sentido da comunidade, enquanto espaço físico, social e político, como dimensão formativa central”. (ANTUNES-ROCHA; MUNARIM, 2010, p.157). Lembram os autores que

A organização da dinâmica escolar na alternância Tempo Comunidade/Tempo Escola interroga todas as práticas e elementos que compõem a ação pedagógica na escola, cuja ação se concentra no modelo do encontro diário entre professores e alunos. Exige um novo olhar, um novo fazer, uma nova forma de compreender a organização dos conteúdos, do trabalho do educando e do educador, de produzir e utilizar os materiais pedagógicos, de proceder a avaliação, enfim, aponta para uma outra concepção do que seja ensinar e aprender (ANTUNES-ROCHA; MUNARIM, 2010, p.158).

O tempo de alternância formativa traduz-se em espaços de reconstrução de saberes e ao mesmo tempo de conhecimento sobre estes saberes, uma vez que é através deles que se estabelece o elo necessário entre os saberes sistematizados e as práticas socioeducativas do assentamento onde os sujeitos residem e trabalham. A investigação da prática constituiu um forte aparato de compreensão, avaliação e ressignificação das práticas educativas no campo.

3 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM A ESCRITA

Há um discurso corrente no senso comum e até mesmo no meio científico de que o professor da escola básica pouco lê e escreve menos ainda, o que, de certa forma, o impediria de levar adiante um trabalho centrado na diversidade de gêneros discursivos, já que este professor não estaria envolvido em práticas de leitura e de escrita demandadas pela sociedade letrada. Nas escolas do campo em que o acesso à cultura escrita é bem mais reduzido, é certo que este artefato cultural cumpre algumas finalidades nem sempre coincidentes com aquelas demandadas pelas práticas letradas urbanas. Por isso mesmo, não é possível homogeneizar as práticas culturais entre campo e cidade, nem tampouco estabelecer dicotomias estritas quando se quer apreender as especificidades e as inter-relações entre diferentes práticas culturais.

Sendo o campo e a escola do campo os contextos de desenvolvimento da pesquisa, é importante compreender como a escrita circula nestes espaços e que papel ela cumpre para os sujeitos do campo, principalmente porque, como apontam alguns estudos, o campo – e, conseqüentemente a escola do campo - sempre esteve muito distante do alcance de políticas públicas voltadas à educação formal.

Por exemplo, Hage (2005), ocupando-se de estudos voltados à realidade vivenciada pelas escolas existentes no campo paraense, mostra como uma faceta desta realidade, as classes multisseriadas que, ainda muito presentes na região Norte do país, não contam com formação de professores e metodologias adequadas para o enfrentamento desta problemática: “As escolas multisseriadas têm

assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo”. (HAGE, 2005, p. 310).

A pesquisa da qual resulta este texto, situa o trabalho com a linguagem neste contexto mais amplo em que se inserem as escolas do campo, enfatizando o trabalho com a escrita. Situando o ensino de língua materna na relação com a produção de linguagem, Geraldi (2003) nos informa que a produção de textos (orais e escritos) é ponto de partida e ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem. Defende que na prática da produção de textos, o aluno deve ser considerado como sujeito autor de seus textos e a ação do professor, em contrapartida, já não pode mais ser o exercício puro e simples da ”capatazia”. Já que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém” (GERALDI, 2003, p. 98), o papel do professor na construção deste objeto de ensino “é ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudo (no caso o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando na sala de aula” (GERALDI, 2003, p. 112).

Desta perspectiva, “produzir textos” é diferente de “produzir redações”, lembra o autor. Procurando aprofundar a distinção entre estas duas ações, segundo Geraldi, para produzir um texto é necessário que: i) se tenha o que dizer; ii) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; iii) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; iv) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]; v) se escolham as estratégias para realizar (i), (ii), (iii) e (iv); (GERALDI, 2003, p. 137).

As análises que desenvolvemos dos relatos de professores do campo, não descuidam desta problemática mais ampla em que se inserem as escolas do campo e a questão da escrita.

4 A NARRATIVA DE PROFESSORES COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada, de cunho qualitativo (LÜDKE e ANDRÉ, 2008), se aproxima de abordagens metodológicas que geram dados a partir de narrativas de professores ou histórias de vida. Esta perspectiva

metodológica assume que os relatos ou histórias de vida de professores permitem a retomada reflexiva de pontos importantes da prática docente, apontam para lugares de retomadas e de ressignificação das práticas, enfim, as narrativas de professores constituem espaços importantes para a produção da autoformação. Em outras palavras, “partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele” (MORAES, 2004, p.13).

Segundo Moraes (2004), a pessoa que lê ou ouve narrativas do outro percebe que sua história entrecruza-se, relaciona-se de alguma forma ou em algum sentido com aquela narrada, ou mesmo com outras. Sendo assim, as histórias de formação abrem possibilidades de partilhas de experiências e de aprendizagens novas, considerando que: “A construção de uma história de vida não se esgota em seu aspecto único e singular, mantém uma relação profunda com os fatos e acontecimentos do coletivo, por isso mesmo encontra eco em outras histórias que se perpassam e se tecem no social.” (MORAES, 2004, p. 13).

Também em defesa de uma perspectiva de trabalho mediado pela voz do professor, Kramer (2006) destaca a importância das pesquisas sobre as histórias de leitura e de escrita de professores, as quais têm apresentado contribuições relevantes para a formação docente, tendo em vista o papel que a leitura e a escrita cumprem na sistematização do pensamento, na organização da conduta, na experiência cultural, ou seja, na formação dos professores.

Observamos que nossas análises não se ocupam de histórias mais longínquas dos professores, ou seja, não têm se dedicado a histórias do percurso formativo das professoras da pesquisa, posto que elegemos apenas relatos que se voltam para suas práticas de ensino. No entanto, vale dizer que tais relatos cumprem um papel muito importante enquanto espaço de construção e de reflexão sobre a *práxis* docente. Conforme veremos no item de análises, os relatos dos professores refletem sua relação não apenas com a sala de aula, mas com a complexidade que envolve o processo de formação do aluno e de si próprio. Neste sentido, para Goodson, é “[...] importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo e, para desenhar este último de modo adequado, necessitamos de saber muito mais sobre as prioridades

dos professores. Em suma, precisamos saber mais sobre as vidas dos professores”. (GOODSON, 2000, p. 66).

Segundo o autor, já se tem dado bastante ênfase à prática docente do professor, incidindo de modo exagerado sobre o desenvolvimento da sua ação pedagógica. Em contrapartida, o autor propõe que se tome, agora, como dimensão fundamental da autoformação: “a voz do professor”: “necessita-se agora de escutar acima de tudo a pessoa a quem se destina o desenvolvimento” (GOODSON, 2000, p. 69), permitindo, assim, a investigação mais ampla da vida e do trabalho do professor, ouvindo e fazendo ouvir sua voz.

5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia adotada na pesquisa se aproxima de abordagens que elegem narrativas de professores ou relatos como instrumentos geradores de dados (NÓVOA, 2000; GOODSON, 2000; KRAMER, 2006). Defendendo que a reflexão é uma das dimensões que sustentam o processo identitário da profissão docente, Nóvoa (2000) assinala que as abordagens autobiográficas utilizadas no campo científico resultam da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de descoberta de novos modos de fazer científico.

Trilhando a perspectiva aberta por Nóvoa e colaboradores, durante a pesquisa selecionamos quatro professoras que haviam concluído o curso de Letras já referido, cujo critério de escolha foi a possibilidade de reunir um grupo de professores atuando coletivamente em uma mesma escola do campo, com formação docente desenvolvida sob orientação de uma mesma proposta curricular. Além disso, como a produção de relatos orais e escritos já era uma metodologia adotada com estas professoras durante o curso de graduação, supostamente haveria maior aceitação para colaborarem com a escrita dos relatos. Assim, as quatro professoras aceitaram participar da pesquisa, registrando, semanalmente, o trabalho desenvolvido nas aulas de Português, particularmente aulas que tomavam a escrita do aluno como objeto de ensino. Os registros deveriam enfatizar o conteúdo trabalhado, estratégias adotadas, finalidades estabelecidas e explicitação, sempre que possível, dos fundamentos teóricos balizadores da ação docente. Todos os relatos deveriam ser acompanhados de

reflexões livres sobre a prática desenvolvida. As aulas que deram origem aos registros das professoras foram gravadas e transcritas pelas pesquisadoras, constituindo-se também dados para a pesquisa. Após o recebimento de todos os registros desenvolvidos durante o semestre, procederam-se às entrevistas orais com as mesmas professoras produtoras dos relatos, visando a complementar as informações para a pesquisa.

É desta perspectiva metodológica que nos dedicamos à composição dos dados e às análises dos relatos dos professores (complementados de aulas gravadas e transcritas), procurando compreender sentidos de escrita que emergem do trabalho escolar. Geraldi (2003) observa quão importante é a participação do professor no processo de produção escrita do aluno, atuando não como único leitor, mas constituindo-se interlocutor real interessado em questionar o texto, “apontando caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 2003, p.164).

No item seguinte, passaremos à sistematização dos dados depreendidos dos relatos escritos pelas professoras, os quais nos oferecem um quadro representativo do trabalho que elas desenvolvem nas escolas.

6 O TRABALHO COM A ESCRITA NA ESCOLA

6.1 IDENTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS PRESENTES NO TRABALHO COM A ESCRITA EM SALA DE AULA

QUADRO 1

ANO*	GÊNERO DISCURSIVO	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	PRODUÇÃO FINAL
3º E 4º ANOS	Poemas Contos Relatos pessoais	-Escrita de textos livres durante as férias	-Diário de férias
3ª E 4ª ETAPAS-EJA	Crônicas	-Escrita e reescrita de textos	-Produção de crônicas (textos digitados)

ANO*	GÊNERO DISCURSIVO	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	PRODUÇÃO FINAL
5º ANO	Poemas Contos	-Leitura de textos, debates -Relatos orais -Rodas de leitura -Escrita e reescrita de textos	-Produção de textos dissertativos
5º ANO	Contos Folhetos informativos	-Leitura de contos, debates sobre o tema da dengue -Leitura de folhetos -Relatos orais -Produção coletiva	-Produção de contos
6º ANO	Poemas	-Pesquisas sobre poetas locais -Produção coletiva -Produção individual -Reescrita de textos	-Caderno de poemas
6º ANO	Reportagens	-Definição de temáticas -Leitura de reportagens que veiculam o tema escolhido -Registro de matérias televisivas e relatos em sala	-Produção de reportagens

ANO*	GÊNERO DISCURSIVO	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	PRODUÇÃO FINAL
6º ANO	Reportagens	-Registro de matérias televisivas e relatos em sala -Visitas a feiras e feiras para obtenção de informações -Entrevistas com moradores -Debates em sala -Escrita de relatórios	-Produção de reportagens
7º ANO	Propaganda	-Definição de tema: agricultura familiar -Palestra sobre a temática -Realização de entrevistas com agricultores, nas feiras	-Não houve produção final
7º ANO	Histórias de vida	-Leitura de gêneros memorialísticos -Escrita e reescrita de textos	-Produção escrita de histórias de vida
8º ANO	Contos Relatos pessoais	-Leitura de textos -Debates sobre a dengue -Relatos orais -Produção individual -Produção coletiva	-Produção de contos

ANO*	GÊNERO DISCURSIVO	ESTRATÉGIAS DE ENSINO	PRODUÇÃO FINAL
8º ANO	Editorial	-Leitura de textos abordando diferentes temas ligados à vida do assentamento: poluição, desmatamento, queimadas, prostituição.	-Não houve produção final

* Todas as turmas são do Ensino Fundamental.

As atividades elencadas no quadro 01 foram extraídas dos relatos das professoras, em que pudemos destacar os gêneros discursivos que adquirem centralidade no processo de ensino de escrita na escola. Estes dados nos permitem obter informações relevantes a respeito dos principais gêneros escritos que circulam na escola do campo e das estratégias adotadas pelas professoras para aproximarem os alunos desta prática escolar.

Como se pode observar, o poema, enquanto objeto de escrita, circulou em três turmas; o conto, em três turmas; os relatos pessoais ou histórias de vida, também em três turmas; a crônica, em uma turma; a reportagem, em uma turma; o editorial, em uma turma; a propaganda, em uma turma e o folheto informativo, também em uma turma.

Embora os relatos apontem que o trabalho com alguns gêneros corresponde ao interesse do professor em propiciar ao aluno situações de escrita, a coluna que traz a produção final sugere que esta prática encontra limites na escola, a começar pelas possibilidades bastante reduzidas de propiciar ao aluno a participação em práticas sociais diversificadas que demandem o contato com uma diversidade de gêneros escritos. Assim, tem-se como produto final da proposta encaminhada, a escrita de poemas, em uma turma; de contos, em duas turmas; de relatos pessoais ou histórias de vida, em uma turma; de crônicas, em uma turma e de diário de férias, em uma turma.

Sem querer privilegiar a quantidade de textos em detrimento das condições de produção da escrita propiciadas pela escola, talvez devêssemos aqui perguntar por aquelas quatro condições do processo interativo, apresentadas por Geraldi (2003), como necessárias para levar o aluno a escrever significativamente, condições que atendam: i) às razões para dizer; ii) ao que se quer dizer; iii) a quem se deve dizer; iv) à adoção de estratégias para dizer o que se quer dizer a quem se quer dizer.

Observa-se que, embora a vida do campo, assim como a da cidade, favoreça a diversidade de gêneros, ainda prevalece o peso da tradição escolar homogeneizadora das práticas de escrita do aluno.

A seguir, analisaremos recortes de entrevistas e relatos escritos, concebendo-os como textos/discursos constituídos de sentidos orientados por posições sócio-históricas que os sujeitos que os produzem.

6.2 REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA DO PROFESSOR

Da leitura dos relatos das professoras e de entrevistas que com elas realizamos, destacamos ainda: i) representações que estas professoras fazem de si na relação com o trabalho proposto; ii) representações que produzem do aluno enquanto sujeito a quem a escola encaminha seu projeto de ensino; iii) representações que as professoras constroem da própria escrita dos alunos, considerando modelos e valores atribuídos à escrita pela sociedade e legitimados pela escola.

6.2.1 REPRESENTAÇÕES QUE O PROFESSOR FAZ DO TRABALHO QUE REALIZA

1. Outro ponto positivo no que diz respeito a minha disciplina de Língua Portuguesa foram as produções de crônicas no final do ano letivo (Relato- Profª. Q)³

Embora a proposta encaminhada pelas pesquisadoras fosse a de que as professoras apresentassem não apenas uma descrição das ações desenvolvidas, mas, sobretudo, sua avaliação das atividades de escrita realizadas na escola, em apenas um dos relatos nos deparamos com

uma breve menção da professora à questão da escrita do aluno, tal como transcrita no recorte 1, imediatamente acima. Neste recorte, a professora avalia positivamente o trabalho desenvolvido com crônicas numa sala de Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, como enfatizaremos adiante, as observações das professoras a este respeito quase sempre incidem sobre o desempenho do aluno, o que já indicia práticas e concepções de linguagem na escola.

6.2.2 REPRESENTAÇÕES QUE O PROFESSOR CONSTRÓI DO ALUNO EM RELAÇÃO À PRÁTICA DE ESCRITA

2. Outro ponto positivo foi da parte do próprio aluno, no que diz respeito à coerência textual, ao digitarem seus textos eles mesmos observavam que a coerência textual estava fragmentada e assim alguns alunos sem ser preciso do auxílio do professor faziam as correções corretamente. (Relato - Professora. Q.)
3. Assim...⁴ eles têm muitas dificuldades na ortografia e pontuações... o que (mesmo) a gente tem trabalhado bastante... porque através da produção deles da escrita... tem como trabalhar tudo né?...a/ a gramática...num texto deles escrito...pontuações né?...parágrafos ((incompreensível)) aí entra a parte da gramática (Entrevista-Professora H.)
4. Nós trabalhamos com reescrita é: no ano passado mesmo a gente trabalhou crônicas de ((incompreensível))... aí eu pedi pra cada um escrever crônica ((incompreensível)) algo que marcasse também a vida deles ... pra ser mais fácil ((incompreensível)) fazer parte da vida deles... pra eles terem facilidade de escrever... aí eu pedi pra eles escreverem uma crônica,, aí eles escreveram...aí depois a gente/eu fiz a (correções de tudinho) ((barulho))... (escolha) aí depois ((incompreensível)) eu levei eles para a sala de informática... aí eles digitavam... eles viam o que que estava... entendeu?... a questão do erro ortográfico (então) eu achei que isso foi grande:: (Entrevista –Professora Q.)

5. Todos os nossos planejamentos eu gosto de trabalhar primeiro a produção... é em grupo em (NB)⁵... um vai dando uma ideia aqui o outro ali e vai construindo...aí vai... vai em trio...vai em dupla...até chega ir sozinho que aí ele já vai perdendo aquela timidez dele de produzir de falar... que nem na... na hora da leitura também a gente faz a rodada de leitura...primeiro momento é só:: quem se propõe a ler... aí vai perdendo/aí vai chega um momento em ah vou ter que ler...que vai perdendo aquela ((incompreensível)) e vai chegar o momento que ele ((incompreensível)) vai ler que ele vai se propor a ler. (Entrevista – Professora H.)

Nos recortes 2, 3, 4 e 5, observam-se que os discursos das professoras se centram em estratégias de ensino adotadas para possibilitar ao aluno o domínio da escrita. Ao anunciar tais estratégias, as professoras inscrevem em seus discursos representações do que seja bem escrever. Projeta-se nestes discursos um ideal de escrita e um ritual necessário ao alcance desta escrita idealizada. Para melhor caracterizar a imagem de escrita idealizada pelo professor, destacamos abaixo alguns recursos linguísticos e metodologias de ensino a que as professoras dão ênfase em seus discursos quando se propõem a avaliar o texto do aluno:

- a. Coesão e coerência textual:
- . *outro ponto positivo, foram da parte do próprio aluno, no que diz respeito à coerência textual.*(relato 2).
 - . *[...] ao digitarem seus textos eles mesmos observavam que a coerência textual estava fragmentada.* (relato 2).
- b. Domínio ortográfico e de pontuação:
- . *[...] eles tem muitas dificuldades na ortografia e as pontuações* .(relato 3).
- c. Estratégias de ensino:
- . *[...]aí eu pedi pra cada um escrever crônica((incompreensível)) algo que marcasse também a vida deles ...pra ser mais fácil ... fazer parte da vida deles... pra eles terem facilidade de escrever... aí eu pedi pra eles escreverem uma crônica* (relato 4);

- . *Inicialmente trabalhamos atividades bem simples [...] com o decorrer dos dias fomos identificando educandos que apenas escreviam o nome (entrevista 1).*

A centralidade em determinados recursos da escrita implica concepções de linguagem orientadoras das ações das professoras. Em quase todos os relatos e entrevistas foi possível observar a centralidade dispensada aos recursos formais da língua, mesmo quando anunciam o trabalho com os gêneros discursivos. Observa-se também um discurso em que está pressuposta a compreensão de que a aprendizagem ocorrer por etapas e níveis de complexidade, o que leva as professoras a falarem em conteúdos de ensino “mais fáceis” e “mais difíceis”, assim como em estratégias que também pressupõem níveis de complexidade. Esta compreensão admite a existência de graus de dificuldades enfrentados pelos alunos em relação à escrita e, em contrapartida, se impõe a necessidade de propostas de ensino que respondam pontualmente a estes níveis de dificuldade. Estas representações orientam a avaliação da escrita da criança por parte do professor, assim como o trabalho proposto ao aluno.

6.2.3 O TRABALHO DO PROFESSOR REPRESENTADO NA VOZ DO ALUNO

6. (...) é até complicado a gente trabalhar assim... eles dizem logo a::: professora... o que que eu tenho que falar?... e aí pra EJA você tem que trabalhar realmente algo que faz parte do cotidiano do aluno... (...). (Relato - Profa. Q).
7. (...)aí teve até uma menina que disse assim... olha professora eu me desenvolvi bastante aí lá na feira do produtor eu (pude) escrever ... assim... eu percebi que a palavra que eu escrevia não estava correta e aí você (deu) aqui na sala de aula (uma delas) e assim tá sendo bom graças a Deus... Com isso eu pude ver que tá contribuindo né? ... ((incompreensível)) o cotidiano deles (Entrevista- Profa. Q).
8. (...) foram muito boas... eu até fiquei surpresa assim me... /o que levou mais eles desenvolver mais na escrita e também incentivou foi a sala de informática... nossa...foi bem no

finalzinho né... do ano...foi bem no final do ano e bem nesse período os alunos ficam todos desmotivados a ir pra escola...e aí vêm chegando as férias...é...eles dizem...não professora eu não vou hoje não... e nesse dia quando eu montei né? esse projeto pra digitar os textos bem no finalzinho... não faltava um aluno... ((risos)) iam todos pra sala de informática... (Entrevista - Professora Q.).

Os recortes 6, 7, 8 evidenciam, na avaliação que as professoras fazem dos alunos, representações de suas próprias práticas, ou seja, observam-se índices de avaliação- ora positiva ora negativa- da escrita do aluno. As avaliações positivas quase sempre guardam relações com metodologias de ensino bem sucedidas. As avaliações negativas, por sua vez, recaem quase sempre sobre as disposições do aluno, motivadas por dificuldades por ele enfrentadas no domínio da escrita.

No recorte 6, por exemplo, a professora introduz a voz do aluno como um discurso segundo (eles dizem logo a::professora... o que que eu tenho que falar?) e é por intermédio desta voz alheia que entra na cena enunciativa as especificidades da Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo que o discurso da professora desenha para si e para o outro (pesquisadoras) uma imagem positiva do trabalho que ela mesma desenvolve com os alunos de EJA (você tem que trabalhar realmente algo que faz parte do cotidiano do aluno...). Ou seja, se no discurso da professora, os alunos manifestam certas dificuldades de aprendizagem, neste discurso mesmo se desenha a imagem positiva do trabalho que ela realiza para possibilitar ao aluno da EJA a superação das dificuldades de aprendizagem enfrentadas.

Num tom apreciativo, o aluno é representado como aquele que não tem o que dizer no texto que a escola solicita que ele escreva. Tratando-se de uma turma de EJA, a professora sugere que a ausência do que dizer se deve ao distanciamento entre o que o aluno conhece da sua experiência pessoal e o que a escola demanda que ele escreva. Possivelmente, esta compreensão esteja na base das escolhas metodológicas da professora em relação a alguns temas privilegiados para conduzir as práticas de escrita na escola. Por exemplo, observa-se nas aulas a presença de temas relacionados às experiências cotidianas

das crianças, até mesmo por estarem no sistema de referências da professora que estes temas facilitam ou contribuem para maior aproximação do aluno à produção de textos. Entretanto, não entra na imagem da professora a vida de modo geral como condição para que os sujeitos escrevam significativamente, ou seja, prevalece a crença de que basta tratar de temas supostamente familiares para que a escrita adquira significado para o sujeito escrevente. Não entra em questão o que escrever, para quem escrever, em que condições escrever, ou seja, as condições concretas da vida que demandam a inserção dos sujeitos em experiências vivas de escrita.

No recorte 7, a avaliação adquire tom positivo na medida em que a professora correlaciona a identificação da aluna com o trabalho que aquela desenvolve na escola. Instaura-se um jogo de identificação entre professora, aluno e processo de ensino- aprendizagem. Nesta passagem, é possível depreender também como a professora seleciona (... eu percebi que a palavra que eu escrevia não estava correta e aí você (deu) aqui na sala de aula (uma delas) e assim tá sendo bom graças a Deus... Com isso eu pude ver que tá contribuindo né? ...), uma referência positiva ao trabalho que realiza na escola, ou seja, capta na voz do outro (aluno) a avaliação positiva de seu trabalho. Este gesto é significativo para compreendermos que os processos identitários vão se constituindo no jogo permanente das interações sociais.

No recorte 8, constata-se o mesmo funcionamento discursivo do recorte 7, em que se depreende uma boa imagem do trabalho docente no entrecruzamento com o discurso do aluno (... eles dizem... não professora eu não vou hoje não...). Os índices de negação traduzem a imagem de resistência do aluno face as demandas da escola e, na sequência discursiva, observa-se a mudança de posição discursiva deste mesmo aluno como consequência do trabalho desenvolvido pela professora (quando eu montei né? esse projeto pra digitar os textos bem no finalzinho... não faltava um aluno... ((risos))). Assim, a avaliação positiva da professora em relação ao bom desempenho dos alunos está diretamente vinculada a sua imagem também positiva das estratégias metodológicas adotadas. Prevalece no funcionamento deste discurso, tal como no recorte 7, o jogo identitário que capta na voz do aluno a imagem positiva de si (professora).

Como se pode apreender do jogo de imagens, os sentidos que remetem ao processo de construção identitária do professor sugerem a complexidade com que se deve encarar a formação inicial e continuada. A relação que o professor estabelece com a história de sua formação escolar não é a única condição responsável pelo constituir-se de sua profissão, de modo que outras vozes estão em permanente interação na constituição identitária da docência.

6.4 FUNÇÕES DA ESCRITA E SEUS VÍNCULOS COM ATIVIDADES SOCIAIS DO CAMPO

Um dos objetivos específicos desta pesquisa seria identificar nos relatos destes professores a relação entre escrita e práticas sociais do campo. Nesta direção, os dados apontam que há uma discursividade sobre esta relação presente na voz do professor, como se podem ilustrar no recorte 9, extraído de uma entrevista realizada com uma das professoras, que a um certo momento da pesquisa passou a assumir a coordenação de ensino da escola:

9. [...] mas o que que é traz o assentamento pra dentro da escola? é trazer a vivência dos alunos pra dentro da escola... então... é trazer as histórias de vida... trazer: a questão da/das lutas sociais que estão em torno (da escola)... é isso que (preocupa)... por exemplo se você chegar em é:: nas turmas do ensino médio que eu estou com o terceiro ano (e) você fala de MST... entendeu... ((incompreensível)) MST dentro do assentamento os meninos não conhecem a história... (Entrevista- C.)

Esta discursividade está presente também nas aulas das professoras, tal como apontaremos nos recortes seguintes extraídos de aulas ministradas pelas professoras durante a pesquisa.

Verifica-se que algumas temáticas presentes na vida do assentamento mobilizam práticas de escrita, tais como datas comemorativas, temas da luta política em defesas de direitos da mulher, campanhas de saúde e educação etc. Os temas ainda são restritos, se considerada a diversidade de esferas sociais geradoras de diferentes

usos de escrita presentes na vida dos povos do campo; além disso, embora alguns gêneros estejam presentes na escola, eles sofrem cristalizações da prática escolar, uma vez que ainda há fortes vínculos com a tradição da redação enquanto única possibilidade de verificação do cumprimento das formas linguísticas.

10. (...)

. P⁶ – poesia ...onde nós fizemos toda uma introdução né? O que é poesia... fizemos reflexões né?...trabalhamos ((incompreensível)) ... e:: e hoje nós vamos fazer em dupla... tá?... qual é o nosso tema?... qual é o nosso tema ? quem lembra?... dezessete ANOS?...

. A1⁷-de P.

. P – de P.né? (e falar que) o nosso assentamento tá fazendo dezessete anos... então agora cada um vai escolher a sua dupla (com quem) vai fazer a sua poesia... TA? vamos lá? (Aula1)⁸

11. ((incompreensível)) a questão da dezessete de abril né? Tem agora a semana da mulher... a gente vai trabalhando também né?...também no caso - - trabalhando essa semana porque depois de amanhã - - a dengue ((incompreensível)) ta? ((incompreensível)) a questão da dengue o problema que causa... e tal a violência / a violência que tem assentamento. (Aula 3)

12. (...)

. P- quem aqui já pegou dengue?... Quem foi aqui que já pegou dengue?T. quem mais?só a T.?gente ((incompreensível)) também... na família alguém já teve algum ti/irmão? ...

. A3- houve

. A4- ((incompreensível))

. P- tu não sabe?

. A4- a minha avó...

. A5- a minha mãe...

. A6- meu tio... ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))...

. P- eu nunca peguei ma::s a minha mãe ela já pegou...e assim... foi uma coisa assim que:: eu no momento assim

pensei que ia perder minha mãe... é uma doença mesmo... assim...que ela mata foi a dengue hemorrágica até com... / com... licença...nos dois primeiro dia ninguém sabia o que era... era só febre dor de cabeça quem já pegou sabe como que é...né ?- - então agora nós vamos escrever em duas linhas o que que você... pode fazer... o que nós podemos fazer para combater a dengue... em duas linhas só...em duas linhas (Aula 2.)

13. (...) agora não...vai ser diferente...vocês vão produzir...só que agora a produção vai ser... EM grupo... vocês vão ver aí quem vai escrever... mas onde todos vão DAR... a SUA... contribuição... tá bom? Presta atenção aqui o texto vai ser voltado para a nossa comunidade mas vai ser um conto... tá? um conto... olha...é tão fácil produzir um conto né? eu aqui falando o::... era uma vez:: uma comunidade chamada Palmares da ((incompreensível)) onde morava...e assim vocês vão (ajuntando) a ideia de vocês... vocês vão colocar no papel aí o que podemos fazer para evitar a dengue... Colocaram ou não colocaram gente? (Aula 4.).

Os excertos 10, 11, 12 e 13 mostram tentativas das professoras em garantir o vínculo entre a vida do assentamento e as práticas de escrita desencadeadas na escola. No entanto, é preciso problematizar os procedimentos adotados para que as práticas da vida adentrem as práticas escolares. A principal questão que precisa ser formulada é sobre as razões que levam o aluno a escrever. Com isso, estamos remetendo-nos às reflexões de Geraldi (2003) referidas no item 4 deste artigo: o que leva os alunos a dizerem o que dizem? Para quem dizem o que dizem? Será o professor um interlocutor real da escrita do aluno? Atentando-nos aos discursos dos professores, podemos dizer que os temas selecionados adentram os gêneros ensinados a partir de uma orientação rígida da escola. Por exemplo, no excerto 10, sob orientação da professora, o tratamento do tema “homenagem à criação do assentamento” deve ser explorado num poema sem que haja qualquer explicitação que justifique o tratamento desta temática neste gênero discursivo. Da mesma forma, a temática da dengue, que comumente

tem lugar em informativos, folhetos, anúncios, campanhas publicitárias etc., nas sequências 11 e 12, é tratado sem que se faça referência a qualquer gênero, enquadrando-se muito bem na tradição da redação escolar.

No excerto 13, a temática da dengue deve ser tratada em um conto, sem que também se explicitem as razões que levam a professora a privilegiar este gênero para tratar deste tema. Sabemos que cada gênero tem seus temas preferidos, suas esferas de acontecimentos, sua formatação e recursos expressivos próprios. Ainda que sejam relativamente estáveis (BAKHTIN, 2000), os gêneros têm seu nascedouro nas práticas sociais e se se perde a memória destas práticas no espaço escolar, a ênfase recai sobre a formatação do gênero desprovido de ancoragem histórica. É o que observamos nos relatos em que o conto, o poema etc. são gêneros dos quais se ocupam as práticas escolares de escrita, sem, contudo, estarem conectados com o acontecimento singular das práticas sociais e da linguagem que as verbaliza. Prevalece, assim, a atenção estrita à formatação desvinculada das condições objetivas em que os gêneros circulam.

Embora esteja nos discursos das professoras o estudo da língua situada em esferas sociais, perde-se o tratamento metodológico em consonância com a historicidade da língua, tal como postulado por Bakhtin/Voloshinov:

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas) depois a comunicação e as interações verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua) (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1988, p. 124)⁹

As constatações sobre o trabalho do professor do campo nos impõem a continuar refletindo sobre muitas questões que estão relacionadas à formação inicial e continuada do professor de Português e o papel que ele deve cumprir nesta sociedade. Neste sentido, é consenso no projeto da Educação do Campo que os processos formativos devem ser processuais e contínuos.

7 CONCLUSÃO

Retomando as perguntas orientadoras da pesquisa - Como estas professoras concebem a escrita no trabalho e na vida do campo? Que representações constroem do trabalho que desenvolvem nesta prática? Que representações constroem das relações dos alunos com a escrita no ambiente escolar? – e correlacionando-as com os dados da pesquisa, foi possível apreendermos das análises que, embora as professoras não explicitem em seus relatos os fundamentos teóricos que orientam/dialogam com objetos e estratégias de ensino adotadas no trabalho com a escrita, é possível dizer que o trabalho com os gêneros adquirem centralidade na proposta de ensino, e que, por ter tido contato com uma concepção de gênero segundo a qual a linguagem se constitui em esferas da produção humana, as professoras procuram vincular a produção escrita a alguns gêneros. No entanto, verifica-se também que a correlação estabelecida entre a produção dos gêneros e os temas da vida cotidiana dos alunos nem sempre leva em consideração as condições históricas de emergência do gênero e a sua estabilidade instável (BAKHTIN, 2000). Ou seja, os temas privilegiados pela escola são frequentemente correlacionados a algum gênero, embora esta centralidade dispensada ao trabalho com gênero nem sempre adquire a complexidade da relação entre linguagem e as esferas de produção, o que leva a escola a situar certos temas ao domínio de certos gêneros sem, contudo, problematizar o tratamento incomum de alguns temas no interior de alguns gêneros. Este dado nos mostra que não basta o trabalho com o gênero no ambiente escolar para alcançar a superação de práticas tradicionais de escrita. A repetição de estruturas de um gênero ainda revela um trabalho afeito apenas à formalidade da língua.

Como destacamos nas análises, apenas em um relato, a professora fez breve avaliação sobre o trabalho que desenvolve. Para uma análise discursiva, este dado é revelador de um estado de coisas que está na base da ausência de reflexões do professor sobre o seu próprio trabalho. Destacamos ainda que as representações das professoras sobre a relação do aluno com a escrita oscilam entre representações positivas e representações negativas. As avaliações positivas do professor estão estreitamente relacionadas às expectativas da escola

em relação ao que considera bom domínio de escrita por parte do aluno e como correlato à suposta eficácia de metodologias e práticas de ensino responsáveis pela aprendizagem. Apreciações negativas, por sua vez, referem-se a supostas dificuldades do aluno em relação ao domínio da escrita, silenciando, mais uma vez, a reflexão sobre a prática docente.

Em síntese, o conjunto de dados aponta para a compreensão de que o trabalho com a escrita, desenvolvido pelo grupo de professoras do campo, responde a expectativas que eles têm em relação ao papel da escrita no desenvolvimento humano. No entanto, muitas das estratégias e saberes mobilizados na contingência da prática, silenciam ancoragens teóricas e históricas, sugerindo-nos que a formação do professor envolve diferentes aspectos da realidade.

PRACTICES AND REPRESENTATIONS OF THE WORK WITH WRITING IN RURAL SCHOOLS

ABSTRACT

This paper analyzes, in the speeches of four teachers from a primary rural school, representations constructed by them about their work with writing in school. The research is based on studies that conceive teachers' narratives and reports as spaces catalysts of self-training (Goodson, 2000; NÓVOA, 2000; Kramer, 2006). We considered as an empirical material of analysis the reports written by the teachers, interviews with the same teachers after the submission of their reports, as well as recorded and transcribed classes. Data analysis lead us to realize that the work with writing developed by the group of teachers responds to expectations that they have about this practice in human development. However, such expectations do not make the theoretical anchors explicit, which guide the work with the language, suggesting to us that teachers' education should be continuous and the life narratives may constitute valuable tools of self-training, since the classroom reality requires redefinition and projections of new learning from the teacher's own voice, regarding historically produced knowledge.

KEYWORDS: Writing, Representations, Rural teachers.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar en los discursos de profesoras de una escuela primaria del campo las representaciones que ellas construyen del trabajo que desarrollan con la escritura. La investigación se basa en estudios que conciben las narrativas y los informes de docentes como espacios catalizadores de autoformación (GOODSON, 2000; NÓVOA, 2000; KRAMER, 2006). Tomamos como material empírico de análisis: informes escritos por las profesoras, entrevistas realizadas con ellas después del recogimiento de los informes y clases grabadas y transcritas. El análisis de los datos nos llevan a ver que el trabajo con la escritura desarrollada por el grupo de profesoras, responde a las expectativas que ellas tienen de esta práctica en el desarrollo humano. Sin embargo, esas expectativas no se han hecho explícitas a las bases teóricas que orientan el trabajo con el lenguaje. Nos sugiriendo que la formación del profesor debe ser continúa y que las narrativas de vida pueden constituirse en instrumentos valiosos de autoformación, una vez que la realidad del aula exige resignificación y proyecciones de nuevos aprendizajes a partir de la voz del propio profesor, en la relación con conocimientos históricamente producidos.

PALABRAS CLAVE: Escritura, Representaciones, Profesores del campo.

NOTAS

- 1 É necessário ressaltar que, embora estivessem cursando a graduação em Letras, muitos alunos e alunas da turma já atuavam nos assentamentos como professores da escola básica. Por isso, em algumas passagens deste texto os alunos do curso são nomeados de alunos-professores.
- 2 A composição das narrativas se deu a partir dos seguintes procedimentos: i) entrevistas orais-individuais; ii) entrevistas orais-coletivas; iii) produção de diários autobiográficos em situações de formação; iv) gravações das aulas geradoras das reflexões registradas nos diários; v) relatos que tomaram como objeto de discurso o processo de formação antes e durante a formação universitária.
- 3 Convencionamos nomear as professoras pela inicial do seu nome.

- 4 Para transcrições das entrevistas, aproximamo-nos das convenções de Pretti (1997).
- 5 Núcleo de Base (NB) é uma metodologia de trabalho coletivo adotada pelo MST, cujas ações são organizadas em coordenações coletivas nos acampamentos e assentamentos. Cada NB (formado por grupos de famílias) se responsabiliza por um setor de atividade nos assentamentos (educação, saúde, alimentação, segurança etc.). Na escola, adota-se também esta forma de organização de coletivos, a partir da qual os alunos assumem atividades coletivas consideradas como parte do processo formativo mais amplo dos sujeitos. (Cf. KOLLING *et al.*, 2012).
- 6 Professora
- 7 Aluno 1
- 8 Aula 1 corresponde à sequência de gravação e transcrição das aulas.
- 9 1929 é a data da primeira edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*; 1988 é a data da publicação brasileira consultada.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, M. I.; MUNARIN, A. Tempo-comunidade/Tempo-escola: alternância como princípio metodológico para a organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, C. A. *et al. Memória e história do PRONERA: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma agrária para a Educação do Campo no Brasil*. Brasília: MDA, 2010, p. 171-187.
- ARROYO, M. Formação de educadores do campo. In: CALDART, R.S. et al. (Org.) *Dicionário da Educação do Campo*. R.J.: Expressão Popular, 2012, p. 359-365.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 2007.
- CALDART, R. S. Educação do campo. In: _____. *et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo*. R.J.: Expressão Popular, 2012, p. 257-264.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p. 63-78.

HAGE, S. M. *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas*. Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

KOLLING, E. J. *et al.* MST e Educação. In: CALDART, R.S. *et al.* *Dicionário da educação do campo*. R.J.: Expressão Popular, 2012, p. 502-508.

KRAMER, S. *Práticas de leitura e escrita na escola: contribuições de Roger Chartier*. *Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: ALB, n. 46, 2006, p. 39-44.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas – temas básicos de educação e ensino*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2008.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M.C. (Org.) *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006, p. 27-39.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000, p.11-140.

MORAES, A.A. Narrativas de leituras como alternativa de autoformação. *Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: ALB, n. 42, 2004, p. 9-17.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: _____. (Org.) *Vida de professores*. Porto: Editora do Porto, 2000, p. 11-30.

PRETTI, D. A língua falada e o diálogo literário. In: _____. (Org.) *Análise de textos orais*. São Paulo: Humânitas, v. 1, 1997, p. 215-228.

RAMA, A.A. *A cidade das letras*. Tradução de Emir Sader. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

RIBEIRO, N. B.; COSTA, L. O lugar da área de linguagem na Educação do Campo. In: SILVA, I. S. *et al.* (Org.) *Práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Sul e Sudeste do Pará*. Brasília: MDA, 2014, p. 209-231.

RIOLFI, C. R. Ensinar a escrever: Considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: ALB; Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 40, 2003, p.47-51.

Submetido em 30 de junho de 2014

Aceito em 30 de abril de 2015

Publicado em 21 de dezembro de 2015
