

## Práticas de Letramento e Identidades Sociais no MST

SANTOS, Simone Carvalho do Prado dos (PG/UEPG)  
FERREIRA, Aparecida de Jesus (Orientadora/UEPG)

Resumo:

Este trabalho apresenta parte de uma pesquisa de mestrado em andamento intitulada *Formação de Professores e Identidades Sociais no MST* que propõe uma reflexão teórica sobre práticas de letramento e identidades sociais no MST. O projeto prevê estudo identitário de alunos assentados, filhos de famílias assentadas, que passaram pelo processo de ocupação até a regularização do território como assentamento junto ao INCRA. Por meio deste levantamento, buscar-se-á a compreensão sobre como o aluno atribui significados às práticas de letramento escolares a partir das suas práticas letradas extraescolares constituintes da sua identidade. Será observado como os professores consideram os contextos de letramento destes alunos e como, a partir deles, fazem suas escolhas de materiais e atividades nestas salas de aula em contexto de assentamento rural. Trata-se de um estudo de caso do tipo etnográfico – pesquisa qualitativa – cujos resultados refletirão uma prática na chamada “Educação do Campo”.

**Palavras chave:** Identidade; MST; Letramento Crítico.

### LITERACY PRACTICES AND SOCIAL IDENTITIES IN THE MST

#### Abstract

*This paper is an initial research proposal of the Masters Course which comprises a theoretical reflection about literacy practices and Social Identities in the Brazilian Landless Workers' Movement – MST. An identity study will be carried out (HALL, 2003; BAUMAN, 2005; Silva, 2000; MOITA LOPES, 2003) with students, children of the settlement families, who experienced from the process of occupation to the acknowledgement of this piece of land as a regular settlement by INCRA (Brazilian National Institute for Colonization and Land Reform). This research aims to understand how students give meaning to the school literacy practices taking into consideration their out-of-school literacy practices, thus the issue posed is how they face the 'other' by whom they are defined and constituted in the Portuguese classes: the teacher, the texts, the book, and how these students react to the instructions provided by the teachers of their mother tongue. Some observation will be carried out on how teachers manage these students' particular needs through the alternatives comprised within the language conceptions (KOCH, 2000; GERALDI, 1984; MARCUSCHI, 1986) and literacy (STREET, 1995; KLEIMAN, 1995) and how, from these alternatives, make their choices of materials and tasks in these classrooms in the rural settlement context; and whether the literacy processes experienced by their students guide their practices as professionals in this specific context. This paper seeks to verify, through linguistic survey, issues regarding identity and literacy, how much and how they influence each other. Data will be collected through observation, interviews and teaching materials analysis and the results will reflect the practice in the so-called "Education in the countryside".*

**Key-words:** Identity, MST, Critical literacy.

#### Introdução

O presente artigo apresenta-se como um recorte de um projeto de pesquisa maior cuja meta é realizar um estudo identitário sobre alunos de escola implantada dentro de um

assentamento do MST<sup>1</sup>. O que se pretende com o levantamento identitário é verificar como os professores de Língua Portuguesa reconhecem e legitimam as práticas extraescolares de letramento nas quais se envolvem os alunos de uma escola de assentamento e, desta forma, como refletem sobre e embasam sua prática no ensino de língua materna.

Considerando-se a confluência das questões sobre Educação do Campo, Movimentos Sociais e Letramento é possível ampliar as discussões sobre o ensino de língua materna em situações específicas, ou seja, grupos envolvidos em práticas particulares de letramento que os constituem nos diversos aspectos da vida. Há, portanto, uma contribuição neste campo que reflete a complexidade em que se constitui o cenário da educação no Brasil.

O percurso desenvolvido neste artigo contempla em primeiro lugar a questão de identidade e ensino de língua materna. Na sequência, identidade e MST. Em terceiro lugar, será abordada a questão de letramento e em quarto lugar, a educação do campo e políticas educacionais. A metodologia proposta para o trabalho está no quinto item e finalmente os resultados esperados.

### **Identidade e ensino de língua materna**

A pergunta que norteia a presente pesquisa é: Como a identidade dos alunos assentados do MST interfere nas práticas de letramento escolar movimentadas nas aulas de língua portuguesa? Busca-se neste trabalho entender a identidade dos alunos assentados pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - por meio da linguagem e assim delimitar como são os alunos, jovens, adolescentes, que compõe o público da escola dentro do Assentamento. De acordo com Signorini (2006, p.141) há um protótipo do sem-terra: “mestiços que não falam nem compreendem tão adequadamente”, para ilustrar essa afirmação a autora registra

O primeiro 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, 2006, p.140).

Essa é uma visão que revela a expectativa, de maneira geral, sobre o assentado sem-terra e desta forma, como os professores vêem esses alunos, como constroem essas identidades (dos alunos) por meio da sua prática?

---

<sup>1</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

Neste contexto de assentamento, de diferenças, espera-se do professor de língua portuguesa uma maior reflexão da sua prática e o enfrentamento das necessidades específicas por meio de um instrumental teórico e atitudes metodológicas adequadas tanto às orientações dos documentos oficiais quanto à problemática do dia-a-dia nas aulas de língua portuguesa (conteúdos, relacionamento com os alunos e seus contextos). Sobre o espaço privilegiado em que a escola e o contato com o professor se constitui no terreno das identidades, Moita Lopes (2006, p.310) afirma que

Considerando a escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas neste contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. Além disso, tendo-se em mente o fato de que as escolas são, em última análise, instituições que são socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado.

Por estas razões, a intenção deste trabalho está focada nas práticas de letramento – escolares/extraescolares -. A discussão sobre identidade será guiada pela idéia pós-modernista da diferença, ou seja, somos todos construções sociais, culturais delimitadas pelo poder da diferença – o outro - e materializadas pela linguagem. Desta forma a questão do letramento nestas aulas, a adoção (ou não) de uma concepção que permeia sua prática, que atue de maneira a problematizar as identidades ao invés de tentar defini-las é necessária e até mesmo fundamental também para a chamada “Educação do Campo; está em jogo, portanto, a compreensão de uma relação entre linguagem e sociedade, uma discussão identitária em situação linguisticamente complexa, já que em território de conflito social – Reforma Agrária, “Sem Terra”, linguagem, “Educação do Campo”– e individual, a identidade dos alunos formada dentro de um movimento social.

## **Identidade e MST**

Os estudos culturais<sup>2</sup> verificam sistemas que, de acordo com Hall (2006, p.13) “nos rodeiam” e constroem “formas pelas quais somos representados ou interpelados”. O que significa, deste modo, que não há uma realidade factual e determinante/determinista, significa que a realidade não se impõe simplesmente, como se fosse um poder autônomo, antes, ela é determinada. Tal força de determinação vem dos “sistemas” citados por

---

<sup>2</sup> As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionem como uma intervenção na vida política e social (SILVA, 2002, 134).

2

Hall, são eles que a determinam e constroem. As mudanças estruturais responsáveis pela percepção e problematização dos sistemas de representação estão, segundo Hall (2006, p.14), situadas na pós-modernidade e, portanto, relacionadas diretamente com o processo de globalização, uma vez que o encurtamento das distâncias e a velocidade com que as informações são recebidas desestabilizam a impressão de solidez da realidade social. Desta forma, de acordo com esse autor, a identidade é “definida historicamente, e não biologicamente.”

Destarte, a identidade precisa criar mecanismos que a definam, mesmo que temporariamente. Bauman (2005, p.22) coloca a questão como “um objetivo” a ser perseguido, uma noção a ser estabelecida provisoriamente ou ainda uma escolha que pressupõe uma permanente vigília pela defesa das suas características. Para Hall (2000, p.105) esses mecanismos somente podem ser alcançados por meio da linguagem e tendem a “rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas”, neste ponto é que recaem as questões da identidade, como um processo linguístico contínuo de criação/construção no qual são estabelecidos certos expedientes como “recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la” além da presença do “outro” como baliza dessas construções.

Relacionando essas questões com pesquisas já realizadas sobre o MST, BEBICI (2003, p.58) ao analisar um texto escrito sobre o movimento por uma professora que trabalhou com alunos assentados, avalia

O texto se mostra relativamente previsível, pois **é de conhecimento** a luta do MST, que implica **romeiros sem terra, acampamentos, fome, necessidade, enfrentamentos, invasões, mortes, questões político-governamentais**. É muito difícil alguém que não tenha apreendido pelos meios de comunicação de massa essas informações, portanto, consideramos que esse texto apresenta elementos que são necessários à sua compreensão. [grifo meu]

Quando a autora faz o comentário acima, retoma alguns expedientes de construção social, imagens dos sem-terra já cristalizadas e que são retomadas, ativadas cada vez que há o contato com qualquer referente do MST, positivo ou negativo.

Em outro trabalho sobre o MST, realizado por ROSSONI (2004) e intitulado “Fotografia e Construção de Identidade de crianças do MST: O Sentido Vivido a partir de uma Prática Educativa”, ao realizar a análise de uma fotografia produzida por um dos alunos, comenta:

O hino é presença. Uma referência que acompanha o MST em todas as suas atividades: nas marchas, nas ocupações, nas reuniões, nas festas e também na escola. Para o sujeito da enunciação esse momento é um objeto de valor e o seu registro documenta sua própria atitude perante o que lhe dá identidade (ROSSONI, 2004, p.148).

Neste trecho o autor fala de um expediente interno do Movimento – o hino – que simboliza, que representa e auxilia na manutenção da identidade do grupo e de cada um dos indivíduos que a ele pertencem. Da pesquisa de TARINI (2007, p.167) desenvolvida com jovens do MST, é colhido o seguinte relato

Eu memo morei com meus pais, nunca enfrentei acampamento sozinho, mas quando a gente tava no acampamento a gente sofria muita necessidade, né. E a gente... principalmente de alimento, e daí se a gente..., muitos que moram sozinho e juventude, principalmente a juventude, acho que muitos pela questão da necessidade, às vezes **ouve lá fora sobre o assentamento, só o que a imprensa fala** e vem pela adrenalina que se diverti. Eu acredito que muitos pela necessidade financeira. **Muitos pela alienação, do que escuta lá fora** (Lucas) [grifo meu].

No trecho, o jovem entrevistado é explícito em estabelecer um limite. A palavra “fora” expressa a presença de outros – a imprensa – que fala coisas sobre o Movimento, não pertence, mas procura construir uma representação sobre o grupo que faz com que alguns jovens procurem o acampamento somente por diversão/adrenalina, ou seja, não sabem o que de fato acontece nas movimentações do grupo, o depoente ainda reforça essa informação com a palavra “alienação”. Assim, é comprovada a busca constante pela produção de determinados sentidos em detrimento de outros e esses sentidos – os externos - somente serão possíveis em relação a um “outro” a partir do qual a identidade é definida, sempre provisoriamente e a partir de diferenças.

É possível perceber, portanto, como são culturalmente definidas as identidades, como estão inseridas em um processo contínuo de produção e reafirmação e são mantidas exatamente pela não discussão do tema, pelo apagamento, pela “naturalização” por que passam. Deste modo, o letramento tomado como prática social é capaz de subverter o quadro da naturalização, conforme exposto no item abaixo.

### **Letramento em perspectiva**

O processo de aquisição da leitura e da escrita vem sendo delimitado e nomeado de formas divergentes – alfabetização/letramento - no contexto educacional internacional e brasileiro. Soares (2004, p.6) localiza na década de 1980 a expansão dos conceitos relacionados às práticas de leitura e escrita até então considerados “resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. Aconteceu “simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *Illetrisme* na França, da *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*”. Apesar da referência a realidades distintas entre o que se propõe como letramento no Brasil e fora dele, a nomenclatura é a mesma.

Na nossa realidade nacional os critérios utilizados na realização de censo mostram que até a década de 1940 foi considerado alfabetizado o indivíduo que assinasse o próprio nome; a partir de 1950 esse conceito é ampliado para a capacidade de “ler e escrever um bilhete simples”. Atualmente, o critério de “anos de escolarização” é utilizado, já com a possibilidade de associar o conhecimento adquirido em um certo número de anos na escola com práticas sociais (SOARES, 2004; MATÊNCIO, 1995) o que já resvala para o conceito de letramento. Apesar dessa nova perspectiva, é destacada a necessária ligação entre alfabetização e letramento, uma vez que as competências desenvolvidas pela alfabetização (aquisição do sistema grafofônico) são fundamentais para o acesso à etapa seguinte: “construir sentido *para e por meio de* textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios”(SOARES, 2004, p.12).

Há uma “complexidade e variação dos tipos de estudo” sobre letramento, por exemplo, estudos que se interessam pela “capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados *versus* sujeitos analfabetos” terão como parâmetro de letramento a metalinguagem, o que não ocorre se a verificação da pesquisa recair sobre como adultos e crianças de comunidades distintas “falam sobre o livro” na tentativa de associá-las ao “sucesso da criança na escola”, aí o letramento estará relacionado com uma “prática discursiva” (KLEIMAN, 1995, p.18). Para este trabalho é relevante a noção de letramento como prática social (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; KLEIMAN & MATÊNCIO, 2005; STREET, 2003; PENNYCOOK, 2001; RIBEIRO, 2005; ROJO, 2009; SOUZA, 2011).

Street (2003, p.77) apresenta os modelos de letramento denominados por ele como “Letramento Autônomo” e “Letramento Ideológico”. As práticas que envolvem o modelo autônomo estão centradas na leitura e escrita como uma “habilidade técnica e neutra” que independe dos contextos enquanto o modelo ideológico oferece um “modo mais sensível culturalmente às práticas de letramento que variam de um contexto a outro”. De acordo com Souza (2011 p.34) tais práticas são “múltiplas e historicamente situadas” e como em Soares (2004), sobre alfabetização e letramento, os modelos – autônomo e ideológico - são complementares. O autor ainda posiciona a abordagem ideológica numa perspectiva cultural, ligada à identidade e ideologia. Assim, Rojo (2009, p.96) exemplifica

Josias, 22 anos, vestido com uma calça caqui esfarrapada e uma regata branca cheia de buracos, aproxima-se do meu carro parado no sinal e pendura no espelho um saquinho de balas de hortelã em que há grampeado um bilhete com os seguintes dizeres: “sou pai de família e estou desempregado. Vendo balas para sustentar meus filhos. Compre um saquinho. Somente R\$ 2,00. Leio o bilhete e compro as balas – práticas de letramento (ROJO, 2009, p.96).

Dentro dessa abordagem ideológica, que envolve a consciência em torno de eventos de letramento tratados como “fenômeno social complexo, abarcando diversos graus e tipos de habilidades de uso da língua escrita e seu uso efetivo em práticas sociais” (RIBEIRO, 2005, p.19), o termo letramento crítico ou *critical literacy* surge apresentado sob a perspectiva da linguagem sempre ligada a outras preocupações sociais e políticas (PENNYCOOK, 2001, p.75). De acordo com Cervetti; Pardales & Damico (2001, s/p) fixada a base do letramento crítico na “teoria social crítica” há envolvimento constante com a “crítica da opressão e exploração e a luta por uma sociedade melhor<sup>3</sup>” (KELLNER, 1989 citado por CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001, s/p). Essa luta se materializa pela contestação dos

---

<sup>3</sup> “[...]criticism of oppression and exploitation and the struggle for a better society” (KELLNER, 1989 citado por CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001, s/p).

significados dados que estão ligados a disputas “pela posse de conhecimento, poder, status ou recursos materiais<sup>4</sup>” e impostos pela ideologia que se materializa na linguagem, instrumento pelo qual essa problemática pode ser “exposta” e “reconstruída”. (CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001, s/p).

Questionamentos que são levantados acerca dos textos dentro desta perspectiva, envolvem questões de representação que tendem a resguardar interesses sociais, econômicos e políticos:

Quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma cultura em particular em determinado tempo? Como os leitores se tornam cúmplices das ideologias persuasivas do texto? Os interesses de quem são atendidos por tais representações e tais leituras? E quando tais textos e leituras são injustos em seus efeitos, como eles poderiam ser construídos de outra forma? (MORGAN 1997 pp. 1-2 citado por CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001, s/p)<sup>5</sup>

A atividade linguística, de onde emergem as representações é, portanto, considerada constituinte das identidades sociais “por meio de ações enunciativas inseridas num dado discurso”. O lugar ocupado pelo sujeito ao fazer uso da linguagem o identifica “materializando (e atualizando) relações de nomeação e de poder inscritas na língua”(MATÊNCIO, 1995, p.241). É nessa perspectiva, portanto, que o letramento é considerado como prática social e se relaciona com a cultura, ligada à identidade e ideologia.

Tomado este viés crítico é inviável que se considere a escola como a única agência de letramento, ainda que seja considerada a mais importante delas<sup>6</sup> (KLEIMAN, 1995, p.20). Além da escola estão todos os outros relacionamentos/espacos nos quais o sujeito também se constitui, como a família, igreja, trabalho, comércio, os quais são perpassados pela leitura e escrita, ressignificadas em cada contexto. Uma agência de letramento articula os sujeitos e suas práticas. Tápias-Oliveira (2005, p.169) citando Kleiman referenciada em Archer, refere-se às agências de letramento e destaca como seus constituintes a “ação coletiva,” a “interação estratégica” e a “reavaliação constante do caminho a ser trilhado”.

As práticas de letramento construídas “por outros agentes em outras instituições ou agências de letramento, podem ser até mais bem-sucedidas no processo de introdução da

---

<sup>4</sup> [...]for the possession of knowledge, power, status, and material resources (KELLNER, 1989 citado por CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001, s/p).

<sup>4</sup>

<sup>5</sup> Who constructs the texts whose representations are dominant in a particular culture at a particular time; how readers come to be complicit with the persuasive ideologies of texts; whose interests are served by such representations and such readings; and when such texts and readings are inequitable in their effects, how these could be constructed otherwise. (MORGAN, 1997, pp. 1-2 citado por CERVETTI; PARDALES & DAMICO, 2001, s/p).

<sup>6</sup> Sobre essa afirmação ver também a citação de Gohn (2001, p.7) no tópico Educação do Campo.

cultura letrada” (KLEIMAN, 2005, p.10). A exemplo disso, a pesquisa realizada por Souza (2011, p. 35) evidencia que “o movimento cultural *hip-hop* emerge como uma agência de letramento”, ou seja, um grupo, assim como outros, marcados “não pela ausência, mas pela presença de conhecimentos não valorizados socialmente, mas importantes para suas vidas”(SOUZA, 2011, p.35), e por meio dos quais são movimentadas diversas práticas de leitura e escrita com significados particulares.

Da mesma maneira o MST se constitui em agência de letramento, pois uma vez no Movimento o sujeito é enredado em práticas educativas – ainda que não escolares – que buscam contemplar todos os aspectos da sua vida. Stedile em entrevista a Fernandes (1999, p.129) explica: “Temos, então, duas novidades que o movimento [MST] produziu e que podem ser assimiladas por outros tipos de movimentos sociais: a mística<sup>7</sup> e os princípios organizativos”. Esses elementos combinam as formas como os assentados são envolvidos em atividades dentro do movimento, as quais envolvem também a cultura letrada. No tópico a seguir são expostos os imbricamentos entre práticas do MST e a configuração da Educação do Campo.

## **Educação do Campo**

A provocação que emerge para a educação é a reconfiguração do sujeito do campo, reconhecido ainda como “o camponês, o ribeirinho, os homens e mulheres da floresta, indígenas, quilombolas vistos como jecas, ignorantes, serviçais, massa fácil de manobra das elites agrárias e políticas.”(ARROYO, 2006, p.10) E que não encontra mais o seu referente na realidade, pelo menos não do modo geral, uma vez que a dinâmica da politização incluída na pauta das reflexões de base dos movimentos sociais desestabilizaram esse quadro.

Tratamos hoje com indivíduos que afirmam e confirmam o campo como “território social e cultural dinâmico, como lugar de produção de vida, trabalho, cultura, saberes e valores.”(ARROYO, 2006, p.10)

Portanto, a própria dimensão de educação é revista, uma vez que a inclusão de um pensamento libertador, de ações libertadoras implicam ações pedagógicas ativas no desenvolvimento do pensar e da atitude cidadã. Gohn (2001, p.7), falando sobre essas mudanças e ainda considerando outros aspectos – a autora analisa como “novos desafios gerados pela globalização” - define que há

uma ampliação do conceito de educação, que não se restringe mais aos processos de ensino-aprendizagem, no interior de unidades escolares formais, transpondo os muros da escola para os espaços da casa, do trabalho, do lazer, do associativismo, etc. Com isso um novo campo da Educação se estrutura: o da educação não-formal. Ela aborda processos educativos que

---

<sup>7</sup> A mística é uma estratégia de luta que objetiva o desenvolvimento da solidariedade, reforçando a dimensão da resistência entre os sem-terra. Nos encontros do MST, a mística destaca-se como um momento de reflexão sobre questões conjunturais e locais. Temas como a dominação, discriminação social e desigualdades sociais permeiam as experiências de mística. A solidariedade, participação, cooperação, amizade e dedicação tomam lugar na organização da mística e nos desenhos e materiais utilizados pelos organizadores na sua realização. É frequente a utilização de galhos de árvores, frutos e outros produtos naturais. Eles simbolizam a produção, a alimentação e a ação humana no ambiente (SOUZA, 2006, p.112).



ocorrem fora das escolas, em processos organizativos da sociedade civil, ao redor de ações coletivas do chamado terceiro setor<sup>8</sup> da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não-governamentais e outras entidades sem fins lucrativos que atuam na área social; ou processos educacionais, frutos da articulação das escolas com a comunidade educativa, via conselhos, colegiados, etc. (GOHN, 2001, p.7).

O campo considerado nesta via de educação não está relacionado somente ao espaço territorial ocupado, mas sim ao espaço cultural cultivado por ações politizadas e onde a escola é apenas um dos locais nos quais são provocadas reflexões e partilhados conhecimentos. “Na trajetória da Educação do Campo é possível visualizar o papel do Estado, dos organismos internacionais, da sociedade civil organizada, dos mediadores (igreja e ONGs) e das universidades e governos.” (SOUZA, 2006, p.58) E todas essas discussões respingam na escola, têm reflexos nela e essa é uma das razões por que se trata de uma escola diferenciada. O século XXI é próspero tanto para as discussões quanto para implantações de escolas do campo.

Foram iniciados os curso de Ensino Médio, Técnico em Enfermagem e Técnico e Comunicação, ambos em Vernópolis. O curso Médio – Técnico em Agropecuária em parceria com a Universidade do Espírito Santo; o Ensino Médio Normal (Magistério), em parceria com a Universidade da Bahia, o mesmo curso em parceria com a Universidade do Maranhão, além dos cursos em andamento já existentes tanto em Veranópolis quanto nos estados da Paraíba em parceria com a Universidade Federal da Paraíba; Mato Grosso do Sul, em parceria com a Universidade Estadual; o curso de Pedagogia da Terra desenvolvido em parceria com a Unijuí; outros, em parceria com a Universidade Estadual do Mato Grosso; Universidade Federal do Espírito Santo; Universidade Federal do Pará e Universidade Federal do Sergipe (SOUZA, 2006, p.64).

Importante destacar ainda a graduação em Pedagogia da Terra – Licenciatura Plena ofertada para professores que atuam em assentamentos, em escolas de assentamentos e o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, ativo desde 1997. São ainda documentos relevantes de acordo com Souza (2006, p.79), a

coletânea “Por uma Educação Básica do Campo”; A Declaração de 2002 “Por uma Educação Básica do Campo”; a Carta de Porto Barreiro, 2002; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, CNE 2001; a obra organizada por Arroyo, Caldart e Molina (2004), além das Conferências e seminários nacionais e estaduais.

## Metodologia

---

<sup>8</sup> O primeiro setor é o governo, que é responsável pelas questões sociais. O segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a falência do Estado, o setor privado começou a *ajudar* nas questões sociais, através das inúmeras instituições que compõem o chamado terceiro setor. Ou seja, o terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que tem como objetivo gerar serviços de caráter público. Disponível em: <http://www.filantropia.org/OqueeTerceiroSetor.htm> acessado em 18/05/2011.

Os objetivos do projeto pedem uma pesquisa qualitativa, com fundamentação “em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes” (CHIZZOTTI, 1998, p.52), pois desta forma será possível verificar de forma efetiva “como e quais” são os elementos constitutivos da identidade dos alunos assentados dentro do Movimento, já que a metodologia qualitativa “preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.” (LAKATOS e MARCONI, 2006, p.269). Weber citado por André (1995, p.17) descreve a peculiaridade da abordagem qualitativa, “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos as suas ações.” Desta forma, e por essas razões, estaremos próximos da natureza do problema, buscando uma geração de dados consistente, que supra as demandas desta modalidade de pesquisa. Serão acompanhadas aulas de Língua Portuguesa no Assentamento para observações diretas das atividades do grupo estudado

A observação sistemática objetiva superar as ilusões das percepções imediatas e construir um objeto que, tratado por definições provisórias, seja descrito por conceitos e estes permitam ao observador formular hipóteses explicativas a serem ulteriormente constatadas e analisadas (CHIZZOTTI, 1998, p.54)

Haverá “contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupo humanos, com o ambiente e situação que está sendo investigada” (LAKATOS e MARCONI, 2006, p.272). Portanto, de cunho qualitativo, na qual será utilizado o método etnográfico em um estudo de caso. André (1995, p.49) ainda alerta que “se por um lado o estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro demanda um trabalho de campo intenso e prolongado (...)”. Para tanto, estima-se que o contato com o grupo para a coleta de dados seja próximo a seis meses, utilizando, além da observação, os seguintes instrumentos: Entrevista (semi-estruturada), questionário, notas de campo e relatos de vida (autobiografia).

É de extrema importância, ainda, para esta pesquisa, a questão da ética. As atitudes éticas desejadas, consideradas fundamentais passam pelo citado em Graue e Wallsh (2003, p.76).

O comportamento ético está intimamente ligado à atitude – a atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos. Entrar na vida das outras pessoas é ser-se um intruso. É necessário obter permissão, permissão essa que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas.

## **Resultados esperados**

Espera-se localizar pontos de encontro entre as práticas de letramento extraescolares e as escolares nas aulas de língua. Espera-se também com a pesquisa poder entender como as identidades sociais dos alunos do assentamento do MST são legitimadas ou negadas nas aulas de língua portuguesa por meio das práticas de letramento, bem como poder contribuir com as pesquisas futuras na área.

### Referências:

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas : Papirus, 1995.

ARROYO, Miguel. Introdução. In SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo – Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis : Vozes, 2006.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade – Entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2005.

BEBICI, Raquel Massinhan. **O Contexto e a Ideologia na Produção Textual de Crianças Participantes do MST**. 2003, 166f. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parecer nº 07/2010**. Brasília : CNE/CEB, 2010.

CERVETTI, N.; PARDALES P.; DAMICO, G. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy*, 2001. Disponível em: <http://www.readingonline>

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 3ª Ed. São Paulo : Cortez, 1998.

GRAUE, M.Elizabeth; WALSH, Daniel. **Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo : Cortez, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Quem Precisa da Identidade?** In SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

KLEIMAN, Ângela Bustus. Introdução: Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, Ângela B.(org) **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas : Mercado das Letras, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo : Atlas, 2006.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. “Analfabetismo na Mídia: Conceitos e Imagens sobre o Letramento”.in KLEIMAN, Angela. (Org). **Os Significados do Letramento**. Campinas : Mercado de Letras, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de Identidade em Sala de Aula de Leitura de LI: A construção da Diferença. In SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e Identidade**. 4ªed. Campinas : Mercado das Letras, 2006.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, Letramento e Inclusão Social**. São Paulo : Contexto, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Uma Perspectiva para o Estudo do Letramento: Lições de um Projeto em Curso**. in KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas : Mercado das Letras, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo : Parábola Editorial, 2009.

ROSSONI, Rodrigo. **Fotografia e Construção de Identidade de Crianças do MST: O Sentido vivido a partir de uma Prática Educativa**. 2004, 156f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e Identidade**. 4ªed. Campinas : Mercado das Letras, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Documentos de Identidade – Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, Abr., n. 25, 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/>>.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência- Poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo : Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do Campo – Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis : Vozes, 2006.

STEDILE, J.P.; FERNANDES, B.M. **Brava Gente**. São Paulo : Ed.Fund.Perseu Abramo, 1999.

STREET, Brian V. **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.

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. **As condições de produção dos discursos de identidade: um estudo sobre os jovens militantes do MST.** 2007, 199F (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR: UNIOESTE, 2007.

TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline Mattos. “A Construção da Identidade Profissional do Professor e sua Produção Diarista”. In KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: Práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas : Mercado das Letras, 2005.