

REFLEXÃO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR EM UM CONTEXTO MULTISSERIE NO CAMPO

OLIVEIRA, Raimunda Santos Moreira de (Mestranda/UEPG)

FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Orientadora/UEPG)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo trazer reflexões teóricas sobre formação de professores de Língua Portuguesa e Identidades Sociais em uma Escola Multisseriada. Para tanto, o presente artigo caracteriza-se apenas como uma reflexão teórica de cunho bibliográfico, parte de um projeto de mestrado ainda em andamento. A pesquisa acontece em uma escola do campo e multisseriada na região metropolitana de Curitiba – PR. O que se pretende com esse estudo identitário é verificar como as práticas de letramento e os discursos sobre identidade e diferença são construídas ou negociadas em uma escola rural e multisseriada. A escola sendo “o primeiro espaço ao qual a criança adentra com possibilidade de se expor a outras construções sociais sobre quem é ou pode ser” (Moita Lopes, 2012, p.9) e o professor sendo um instrumento de validação dessas possibilidades, é o que justifica observar a maneira como o professor trabalha/negocia com os modelos - “perfeito” – de identidades urbanas trazidas pelos alunos em sala de aula. O referencial teórico que discute identidade (HALL, 2003, 2011; SILVA, 2011; WOODWARD 2011; MOITA LOPES). A metodologia da pesquisa a ser realizada utilizará de observações, entrevistas, caderno de anotações e análise de documentos oficiais. Neste trabalho não haverá apresentação de resultados por se tratar de uma proposta inicial de pesquisa de mestrado.

Palavras-chave: identidades; formação de professor; educação do campo e classes multisseriadas.

1. 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 uma escola do campo multisseriada. Pois, os sujeitos que habitam o campo quase sempre representaram uma visão estereotipada, é claro, - de atraso, de pessoas sem conhecimento, sem cultura, de que o campo não é bom para viver etc., – e se tratando de uma escola multisseriada, muitas são as narrativas negativas, desde que me aproximei desse contexto, é comum ouvir pessoas dizerem “*coitadinhos*”; “*porque que não fecha a escola?*” “*põe eles para estudarem na cidade*”. Discursos como

esses é que têm cada vez mais fomentado a ideia de que o campo representa “o atraso”. Contudo, os movimentos sociais têm se ocupado de pensar diferente¹.

Para tanto a pergunta que norteia o presente trabalho é: como as representações de identidade e diferença, frente aos “modelos urbanos” são construídas ou negociadas em uma escola do campo multisseriada. O que se pretende é entender como o professor (a) busca, se apropria e constrói novos significados de letramentos/discursos no contexto específico de multisserie do campo e de que forma essas ações refletem junto aos alunos. O percurso desenvolvido nesse trabalho contempla na sequência a questão de identidade e formação de professor, a terceira seção abordará questões sobre letramento e na quarta seção a trataremos sobre educação do campo e classes multisseriadas.

2 - Identidade e formação de professor

Falar hoje em dia de formação de professores é caminhar em direção às características que é própria da modernidade tardia, ou seja, a ideia de uma identidade fixa, estável e estanque não se sustenta mais. Mudanças estruturais segundo (HALL, 2011, p. 9) estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações com indivíduos sociais”, agora nos desestabilizam e nos empurram para diferentes direções. Assim, a problemática que se apresenta como desafio para a contemporaneidade, como apontam Hall (2011) e Moita Lopes (2002) é a discussão a respeito de identidade que alcança todo e qualquer processo cultural, pois, é no contexto espaço/tempo que os sujeitos vão tendo suas identidades formadas e transformadas, de modo que a maneira como vivemos e vemos as coisas e o modo como nos relacionamos tem impactado diretamente nossas experiências de identidade. Em meio ao discurso do deslocamento/descentramento o sujeito não é visto mais

¹ A Educação do Campo propõe, segundo Munarim (2010), muito mais que a luta por escola, o movimento enfatiza a necessidade do reconhecimento e emancipação dos povos do campo. Trata, portanto, de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, uma educação que combine pedagogias de maneira a fazer uma educação que fomente e cultive identidades, autoestima, valores, memórias e saberes locais. Ou seja, o que se propõe é muito mais que a luta pela terra o que se espera: é o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; gestão democrática; as considerações dos tempos pedagógicos diferenciados; e a promoção, por meio da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 168).

como unificado, completo e coerente, e sim fragmentado, com várias identidades, muitas vezes contraditória e não resolvida e indubitavelmente isso tem ocorrência em diversos lugares, pois cada espaço/tempo tem suas manifestações culturais peculiares.

De modo que é importante pensarmos que a dinâmica que envolve as transformações globais, políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo, estão também batendo à porta das nossas escolas. Bauman (2009) nos faz pensar sobre a modernidade líquida, afirmando que esta não visa ao acúmulo das coisas, mas à sua máxima utilização. Ora, “por qual motivo então, “a bagagem de conhecimentos” construídas nos bancos da escola, na universidade, deveria ser excluída dessa lei universal”? (BAUMAN, 2009, p. 663). O autor nos ajuda a pensar a educação na modernidade líquida sob a mesma ótica do consumismo contemporâneo, que não visa ao acúmulo de coisas, mas ao aproveitamento momentâneo daquele objeto. Portanto, os conhecimentos obtidos durante a estadia na escola, não fugiriam à regra observada na prática dos consumidores. Não se pode pensar mais um conhecimento eterno, imutável, e intrasferível do professor, ou como afirma Oliveira (2006, p.105) “o conhecimento científico não é a única fonte de saber necessário e constitutivo da formação do profissional docente,” é preciso que se faça relação tanto com o mundo da ciência, como com o mundo da vida.

A discussão sobre educação no contexto do campo tem ganhado espaço e atraído olhares para os que vivem e constroem suas vidas no campo, entre tantas questões, a que tem merecido destaque são as escolas multisseriadas que segundo Arroyo (2010, p. 10) “estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escola do passado”. Arroyo (2010, p. 10) registra que:

“[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade”.

No entanto, não é uma tarefa fácil superar tais visões negativas sobre o campo e as suas escolas, pois, conforme Arroyo (2010, p.11), estas imagens têm uma intenção política perversa, uma vez que a escola do campo é considerada como não escola, os educadores docentes, como não educadores e a organização curricular não seriada, como inexistente. Essa intenção perversa é constituída por meio do poder simbólico que a linguagem tem, ou seja, estamos rodeados por discursos, e esses discursos nunca são neutros ou inocentes, não

podemos aceita-los desprovido de seus significados, pois estes são permeados de poder ainda que simbólico. Essas são ideias que de maneira geral fomentam discursos acerca dos que vivem no campo e dão os primeiros passos na escola com multisserie, nos desperta para qual mais responsável tem que ser nosso discurso, pois, a escola sendo um espaço fundamental de construção da vida social, é importante que reconsideremos as narrativas sobre o assunto e para quão responsável tem que ser nosso trabalho enquanto professores. Pois continuar o discurso de que o campo é um lugar de atraso e as pessoas que lá estão são “ignorantes ou sem cultura” é contar apenas um lado da história.

Ou como compreende Chimamanda Adichie² “nós somos impressionáveis e vulneráveis [...] é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente e será o que eles se tornarão”. Diante das especificidades do contexto de uma escola do campo e multisseriada é importante pensarmos como o discurso sobre educação voltada para os povos do campo é construído em sala de aula pela professora, uma vez que a proposta da Educação do Campo é formar sujeitos críticos e desnaturalizar as tendências que pretendem homogeneizar os indivíduos que habitam o campo.

3. Letramento

De acordo com Freitas (2011, p.46), historicamente, o ensino escolar para o meio rural brasileiro não teve os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo, “a visão estereotipada do atraso [...] sempre impediram que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito, nas suas necessidades educativas e nas suas realidades socioeconômica e cultural”. Nesse contexto de diferenças, espera-se do professor uma maior reflexão da sua prática, dependendo da metodologia utilizada (o letramento como prática social) pode-se esperar um ensino de qualidade, capaz de prepara o aluno para interpretar e agir sobre o mundo.

Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. De acordo com Soares (2004), o termo “letramento” (terminologia ainda não dicionarizada) vem do inglês

² Escritora nigeriana. O vídeo “O perigo de uma única história” pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=O6mbjTEsD58> – Parte I

“literacy” que surge 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.

O conceito de letramento então começa a ser discutido a partir da metade dos anos 80, na tentativa de separar os estudos sobre o impacto da escrita dos estudos sobre alfabetização, (Kleiman 2008). De acordo com Soares (2004), no Brasil, alfabetizado era aquele que apenas fosse capaz de escrever seu próprio nome, e mais tarde esse conceito é ampliado para a capacidade do indivíduo de ler e escrever um bilhete simples. Soares (2004) observa que, na produção acadêmica brasileira alfabetização e letramento estão quase sempre associados:

[...] a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – *illettrisme, literacy e illiteracy* – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização [...], no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento [...] (SOARES, 2004, p. 8).

Contudo a autora assinala que “dissociar alfabetização e letramento é um equívoco”, (SOARES, 2004, 14), de modo que a inserção do indivíduo no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: “pela aquisição do sistema convencional de escrita – *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*”.

Relacionando essas questões com pesquisas já realizadas sobre educação do campo, na dissertação “*Aqui ele são muito desconfiados – Letramentos, Identidades e Educação do Campo*” de Santos (2013, p. 51), a autora fala que as concepções de “língua e linguagem, identidade e linguagem, identidades sociais” na questão do letramento em relação ao ensino de língua materna “têm sido reconstruídas por outro viés, que retira o foco da língua em si como uma prática autônoma e fixa o olhar nos processos sociais letrados desenvolvidas pelas pessoas em suas comunidades de origem”. Contudo, os resultados dessa pesquisa foram: a) que há conflitos tanto em relação às identidades dos alunos quanto as práticas de letramento no espaço da sala de aula; b) a cultura urbana ainda legitima as práticas de letramento nas aulas de língua portuguesa, por não problematizar questões locais e de trabalho trazidas pelos alunos; c) a sensibilidade da professora para essas questões apresentam lacunas, de modo que, a partir dos temas, trazidos pelos alunos, a professora poderia criar eventos de letramento que legitimasse a cultura e questões locais; d) a sequência didática³ desenvolvida pela

³ Ao perceber que as questões propostas de pesquisa não emergiam e que o material didático utilizado na escola apresentava lacunas na abordagem do espaço do campo, a pesquisadora desenvolveu uma sequência didática que contemplou termos mais próximos da realidade dos alunos participantes da pesquisa. E por meio dessa proposta,

pesquisadora mostrou que as atividades pensadas especificamente para os alunos rende mais e demonstra mais empenho e comprometimento por parte deles.

A importância dessa pesquisa para esse artigo é que ao abordar formação de professores, questões de identidade e letramento no espaço de assentamento no MST, os resultados mostraram que o professor de língua portuguesa deve ter práticas diferenciadas para que o letramento inserido numa perspectiva do ensino crítico aconteça. E a nossa proposta é de justamente refletir sobre a formação de professor no espaço tão heterogêneo que é uma escola multisseriada no campo.

Dentro dessa abordagem, Santos (2002) reitera que o letramento crítico, inserido na perspectiva do ensino crítico, Pennycook (2001), Cervetti; Pardales & Damico (2011), Kellner (1998), “surge apresentado sob a perspectiva da linguagem sempre ligada a outras preocupações sociais e políticas” e que essa luta “se materializa pela contestação dos significados dados que estão ligados a disputas pela posse de conhecimento, poder, *status* ou recursos naturais” (SANTOS 2002, p.6). O letramento enquanto prática social, (SOARES, 2010; KLEIMAN 1995, STREET, 2003) é entendido como o uso da escrita em contextos e objetivos específicos. Soares (2010) entende que o sujeito quando apropriar-se da escrita, esta trará consequências sobre o indivíduo, de como que seu estado ou condição nos aspectos sociais, culturais, cognitivos, linguísticos e econômicos é alterado.

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (2010, p.39).

Ou seja, letramento será, portanto, o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em contextos específicos e de acordo com as necessidades. Street (2003) posiciona-se estabelecendo a distinção entre “Letramento Autônomo” e “Letramento Ideológico”. A concepção que envolve o letramento autônomo, pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, neutro e universal, não considerando o sujeito, mas apenas a escrita que seria completa em si mesma. A esse modelo de letramento Street contrapõe com o modelo ideológico, entendendo nesse contexto que as práticas de letramento são social e não uma habilidade neutra, ou seja, os efeitos desse letramento irá depender do contexto e das estruturas de poder. Kleiman (2008) entende que o modelo ideológico não deve ser entendido como uma negação do modelo autônomo de modo que, “os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas

foi possível verificar que “o processo de discussão dos temas relacionados à comunidade quem que a escola está inserida desestabilizou o processo de letramento autônomo que até então vinha acontecendo durante as aulas observadas”. (SANTOS, 2013, p. 132)

culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa” (KLEIMAN, 2008, p. 39).

O desafio está em fazer com que a escola perceba que todo o contexto que envolve a discussão acerca do letramento está além do ensino de códigos e regras. Ou como ressalta Ferreira (2006, p. 41) “a meta principal é produzir cidadãos autônomos, e não subservientes, para que assim possam colaborar no processo de promoção de igualdade e justiça social”. Não obstante, o que vemos sobre o campo são discursos assentados na sociabilidade urbana que retarda essa igualdade e estabelece o tempo todo *padrões* e *modos* de vida “ideais”, que excluem todos os outros modos de representação do mundo e produção de vida. E são essas ideias que se materializam na e pela linguagem e que vão sendo naturalizadas e ganham proporções enormes com o passar do tempo.

Dessa forma, entendo que a problematização da complexidade da vida social passa pela escola, cabendo ao professor construir outros discursos que colabore para a desmitificação do que está posto como regra geral. O papel do professor nesse empate é importante, pois essa discussão tem relação direta com outras estruturas de poder, que se materializam na linguagem que nunca é neutra ou ingênua desprovida de significados. Dentro dessa abordagem reiteramos o que os documentos oficiais chamam atenção para o que realmente seja uma escola do campo, esta tem sentido somente quando pensada a partir das particularidades dos povos do campo.

4. Educação do campo e classes multisseriadas

Molina e Freitas (2011) ressaltam que nos últimos anos, os movimentos sociais e sindicatos rurais organizaram-se a fim de garantir seus direitos, tudo isso articulado com o direito à terra e a educação. Segundo as autoras a novidade dos Movimentos de Educação do Campo, está “principalmente no protagonismo de sujeitos que não haviam antes ocupado a cena educacional brasileira” (MOLINA e FREITAS, 2011, p. 18).

A nova ideia que o movimento de Educação do Campo traz é justamente a contraposição do conceito tradicional utilizado na educação rural⁴, “A expressão “do campo”

⁴ O ensino no meio rural apresenta algumas características que o acompanham desde o início da organização do sistema de ensino. No entanto, é a partir da década de 1930, que se solidifica a maneira pejorativa de como será tratada essa população. Nesse período quando se referia ao homem do campo, expressava-se uma forma de tratamento, carregado também de juízo de valor: uma vida pacata e sem perspectiva de desenvolvimento; suas

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, 2007, p. 7). Nesse sentido, a proposta é que as escolas do campo passassem a ser vista com as peculiaridades que lhes são própria, valorizando a cultura e os saberes locais.

Na proposta da escola do campo, o sujeito é essencial para a construção de políticas pensadas para e com eles, e o que propõe a escola rural, onde a preocupação com as políticas educacionais é de imposição sem explorar efetivamente quem é esse sujeito que está na escola e constrói sua vida no campo. Alguns autores argumentam que “a sala de aula é um dos ambientes essenciais para a interrogação da realidade dúbia que marca as relações sociais de produção no campo” (SOUZA, 2011, p. 27).

Somos convidados a lançar um olhar diferenciado para os sujeitos que habitam e constroem suas vidas no campo e ver que nesse espaço há uma diversidade e que estes “se mostram vivos e dinâmicos”, Arroyo (2010, p.9), acrescenta que essas especificidades acabam, “[...] obrigando-nos a redefinir olhares e superar visões inferiorizantes, negativas, com que me nosso viciado e preconceituoso olhar classificamos os povos do campo e seus modos de produção, a agricultura familiar e suas instituições, a família, a escola”.

As classes multisseriadas são uma realidade a ser considerada nas escolas do campo no Brasil, uma vez que de acordo com o Censo Escolar de 2011, estão presentes em 42.711 escolas sendo responsáveis pela matrícula de 1.040.395 alunos. Destacamos a necessidade de valorizar o trabalho desenvolvido neste contexto, pois estas implicam em ambientes educativos que precisam ser olhados com mais interesse e respeito. “É possível desenvolver um ensino de qualidade, valorizando a cultura local e os conhecimentos prévios dos alunos, relacionando o local e o universal” (PIANOVSKI, 2012).

Classe multisseriada, como o próprio nome exprime, representa uma gama de escolas que possuem salas de aula onde uma única professora deve lecionar para alunos de diferentes séries educacionais. Isso significa que discentes de diferentes idades e níveis de conhecimento recebem instrução de uma única professora de forma simultânea. No contexto brasileiro, estas escolas com classes multisseriadas estão normalmente localizadas fora dos centros urbanos, ou seja, principalmente em regiões rurais. Nestas localidades, a concentração de pessoas e, conseqüentemente, de alunos, é baixa, sendo viável a implantação destas escolas com classes

atitudes demonstram o conformismo com a situação em que vivem; jeito simples e sem dinamismo ou malícia; sotaque carregado que por muitas vezes usamos justamente para denotar a falta de instrução durante uma conversa ou brincadeira; a cordialidade e simplicidade dessas pessoas que dispõem pouco interesse, e o pensamento vigente de que o pouco que se faça por eles já está de bom tamanho (BAREIRO, 2007, p. 14).

multisseriadas. Por isso, no Brasil, muitas vezes, o conceito de Educação no Campo (referente às escolas em regiões de agricultura, pecuária, minas, entre outros) e escolas com classes multisseriadas se entrelaçam e normalmente constituem um objeto único de estudo. (HAGE, 2011, p. 98).

Nestas classes, muitas são as dificuldades encontradas pelos professores: a solidão por desenvolver seus planejamentos sem a interação com outros profissionais; as condições precárias para desenvolver suas atividades pedagógicas e para lidar com a questão da diversidade, aliados à falta de uma capacitação específica, de material pedagógico, de condições básicas para o funcionamento da escola e de políticas públicas que contemple as necessidades deste contexto; angústia de conduzir o processo pedagógico, passando a elaborar diferentes planos de ensino, etc., contudo, essas escolas têm constituído sua identidade referenciada o tempo todo na precarização do modelo urbano seriado de ensino, (HAGE, 2011). Sendo fomentadas narrativas negativas, acerca dos que vivem no campo e dão os primeiros passos nas escolas multisseriadas. Apesar da luta dos movimentos sociais por uma escola do campo, persiste uma dificuldade destas fazerem parte da agenda dos municípios com a devida atenção que merecem, também se ressalta o descompromisso político com relação ao cumprimento dos preceitos assegurados pelos marcos legais da Educação do Campo.

5. Considerações finais

Neste artigo, não tivemos a pretensão de apresentar reflexões conclusivas acerca dos temas abordados, o que pretendemos é fomentar a discussão sobre os sujeitos que constroem suas vidas no campo (que está em movimento e vem sendo construída na luta e conquista dos movimentos sociais), e ainda de superarmos a visão negativa que temos do campo.

Aliar esta discussão a questões de letramento é importante, pois esse é um desafio a ser superado: o de fazer com que a escola perceba que uma das suas funções é produzir cidadãos críticos. É nesse viés, que queremos entender quais processos educativos (discursivos/letramentos) formadores de identidades estão nas escolas do campo. Cabe ao professor, portanto, construir mecanismos que colaborem para a desmitificação do que está posto como regra geral, pois essa discussão tem relação direta com outras estruturas de poder, que se materializam na linguagem que nunca é desprovida de significados.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>>. Acesso em 18/04/2013.
- ARROYO, Miguel. **Escola: terra de direito**. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Orgs.) Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9 - 19.
- BAREIRO, E. **Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná- 1930-2005**. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e Ensino da Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007
- BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre a educação: **Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Tradução: Neide Luzia Rezende e Marcello Bulgarelli. Cadernos de pesquisa, v. 39, n. 137, mai – ago, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Caracterização da área de língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. **Panorama da educação do campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. Cascavel: Assoeste, 2006.
- FREITAS, H. C. A. **Rumos da Educação do Campo**. In MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (orgs.). Educação do Campo em Aberto. Brasília. v. 24, n. 85, p. 35 – 49, abr. 2011.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós – Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2011.
- KLEIMAN, Ângela B.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- MOITA LOPES, MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado da Letras, 2002.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Prefácio: **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: Ed. Pontes, 2012.

MOLINA, C.M; FREITAS, H. C. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo**. In: Mônica C. Molina e Helana C. de A. Freitas. (org.). Educação do Campo Em Aberto, Brasília. v. 24, n. 85, p. 17 – 31, abr. 2011.

OLIVEIRA, Maria B. F. de. **Revisitando a formação de professores de Língua materna: teoria, prática e construção de identidades**. Linguagem em (Dis)curso, v. 6, n. 1, p. 101 – 117. 2006.

SANTOS, Simone C. do P. dos. **“Aqui eles são muito desconfiados”**: Letramento, Identidades e Educação do Campo. 170 f. Dissertação (mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2013.

SANTOS, Simone C. do P. dos.; FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Práticas de letramento e identidades sociais no MST**. Disponível em: < <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2011/praticas-de-letramento-e-identidades-sociais-no-st/view?searchterm> > Acesso em: 11/04/2013.

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

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

STREET, Brian. **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.