

# LIMITES E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS DO CAMPO

Jane Cristina Beltramini BERTO<sup>1</sup> (SEED-PR)

**RESUMO:** Esta pesquisa discute os elementos educacionais, sociais, políticos e culturais que apontam para a necessidade de uma Educação do Campo, embasando-se nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e a elaboração do Plano Estadual de Educação do Paraná. Toma por base os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e o conceito de interação verbal enunciado por Bakhtin, buscando ainda as contribuições da Análise do Discurso. Objetiva principalmente analisar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna (LM), através do discurso e das práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa, em uma instituição escolar pública localizada no município de Querência do Norte-Paraná.

**ABSTRACT.** Educational, social, political and cultural elements that indicate the need for a rural education are provided. Research is based on the Operational Directives for Rural Education and on the preliminary guidelines of the State of Paraná's Educational Plan. Research is also based on the presuppositions of Applied Linguistics and Bakhtin's concept of verbal interaction and on the contributions by Discourse Analysis. Its main aim is the analysis of the teaching and learning principle of Portuguese as mother tongue by means of discourse and pedagogical practices of teachers of the Portuguese Language in a government-run school in the municipality of Querência do Norte - Paraná, Brazil.

## 1. Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo analisar o processo de ensino-aprendizagem de língua materna no que se refere à leitura, à produção textual e à análise linguística, em uma instituição pública de ensino, situada no Assentamento Pontal do Tigre, vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no município de Querência do Norte, extremo noroeste do Paraná.

Nesse contexto, marcado por lutas pela posse de terras, procura-se analisar de que forma esse ensino pode ser mais significativo para essas pequenas comunidades, uma vez que analisamos o discurso e as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa do estabelecimento em questão.

A preocupação que tem permeado as atuais políticas públicas para a educação no Estado do Paraná, visando a superação do modelo de escola rural (convencional) e a implementação de uma educação verdadeiramente do campo foi uma das preocupações que nos levou a concretizar este trabalho.

Além desse fator, os altos índices de abandono e de reprovação, ou a “aprovação em massa”, mantido o despreparo para a leitura e escrita, mesmo após a conclusão do nível ofertado, somados a desarticulação entre os diversos conhecimentos, que, se sintonizados, poderiam ajudar a promover a inclusão social dos sujeitos, levando-se em conta suas necessidades, experiências e práticas sociais (FREIRE, 1996), proporcionariam um avanço qualitativo na constituição da cidadania dos diversos sujeitos envolvidos e, historicamente alijados desse processo.

Todos esses pontos são agravados na situação do ensino rural, ou propriamente “do campo” cujas práticas e conteúdos, conforme se pretende relatar neste trabalho, não condizem, mesmo que vagamente, com as realidades sociais dos sujeitos inseridos nessa modalidade de ensino.

## 2. Caminhos da Educação do Campo no Paraná e no Brasil

O aumento dessa população itinerante nos últimos vinte anos, tanto no Paraná como em outros estados do país, fez com que diversos segmentos da sociedade tais como a CNBB, a Pastoral da Terra, ONGs e outros, se preocupassem e realizassem ações educativas tendo em vista a necessidade de escolarização e de manutenção da identidade desses sujeitos do campo.

Dessa crescente preocupação surgiu a I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de Julho de 1998, que através dos temas discutidos e posteriormente divulgados pelas entidades promotoras e participantes: movimentos sociais, como o MST,

---

<sup>1</sup> E-mail para contato: jane.berto@uol.com.br

CNBB, UNICEF, Unesco e UNB, apoiados por ONGs e demais segmentos da sociedade, elaboraram um documento em que os princípios da Educação do Campo foram registrados e atualmente servem de parâmetros para as discussões que se seguiram nos demais estados da Federação. Este documento base veio compor o histórico conceitual e político da Educação do Campo.

Embora essa temática não estivesse contemplada nas diretrizes do Plano Nacional de Educação – PNE, durante o período que se seguiu foram realizados novos encontros nacionais e estaduais para discussão e debates das propostas para uma educação verdadeiramente do campo.

A proposta de uma educação voltada ao desenvolvimento do campo e, conseqüentemente, aliada à luta pela terra e reforma agrária, como formas justas de inserção social do sujeito na sociedade, fez com que se pensasse uma educação embriada em novas práticas pedagógicas que aliassem o trabalho/estudo, teoria/prática e substancialmente a discussão dos direitos/ emancipação do sujeito Sem Terra (que assim se denominaram, conforme Caldart<sup>2</sup>) dela participante.

Há modelos de escolas que funcionam em assentamentos, acampamentos ou de forma nuclearizada, isto é, estão centralizadas para atendimento da população em grandes áreas rurais, em assentamentos ou não. Essas escolas, em sua maioria, possuem um projeto político pedagógico diferenciado das demais escolas, contam com projetos de apoio à agricultura, vínculo com Universidades e escolas técnicas, que visam atender a demanda de famílias de pequenos agricultores, meeiros, parceiros<sup>3</sup>, arrendatários e ilhéus no acesso à escolarização. Outras, porém, encontram-se em formato provisório e precário, resultado da demanda de atendimento emergencial do município aos acampamentos provisórios próprios dos deslocamentos de população sem terra.

Tomando por base os elementos educacionais, sociais, políticos e culturais que apontam para a Educação do campo e, tendo por referência as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo e as disposições preliminares do Plano Estadual de Educação do Paraná – PEE, além do elevado número de acampamentos e assentamentos rurais no estado, essa escola foi pensada levando-se em conta a reflexão dos sujeitos pertencentes aos movimentos sociais, fator preponderante na alteração da concepção de educação e seus objetivos tais como pensados pela população trabalhadora (SOUZA, 2004).

Dessa forma, essas escolas, situadas em um contexto bastante particular, constituem-se na única opção para a educação e o ensino-aprendizagem dos filhos de famílias acampadas e assentadas, pequenos agricultores rurais e ribeirinhos, que vivem da produção agrícola de subsistência e da pesca em diversas regiões do Estado.

A partir de 2003, com a implantação de **Escolas Itinerantes** no Estado do Paraná, dada a existência de 13 mil famílias distribuídas em 67 acampamentos e o grande contingente de crianças sem possibilidade de frequência à escola, o Governo, através do Processo nº1344/03 e Parecer nº 1012/03 do CEE de 08/12/2003 instituiu:

a Escola Itinerante como proposta alternativa que busca atender e garantir o direito à escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem em situações adversas e, por isso, não conseguem estudar na forma como a escola está organizada. Nesse contexto, estão os trabalhadores Sem Terra que se encontram em situação de acampamento, o qual pode mudar de lugar a qualquer tempo, até que sejam assentados; os Ilhéus que vivem em pequenas ilhas, os quais atualmente só tem a garantia de escolarização até a 4ª série do Ensino Fundamental; os ciganos que estão em permanente processo de mudança, bem como outras populações, como os bóias-frias, entre outros” (fls8/9), [...] como os filhos de artistas circenses[...]

Esse tipo de escola funciona através de uma Escola – base, de Ensino Fundamental e Médio, responsável pela documentação e registro escolar dos alunos, além do suporte legal e pedagógico, orientada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, sob a coordenação da Educação do Campo - SEED e Departamento de Ensino Fundamental, através dos Núcleos Regionais de Educação -NREs.

Todas essas iniciativas que visam à inclusão social e formação da cidadania dos sujeitos do campo, propiciam um amplo campo de pesquisa, a respeito do qual produzimos o recorte analisado nesta pesquisa e sobre o qual discorreremos adiante.

<sup>2</sup> Roseli Caldart, doutora em Educação pela UFRG – texto I ENEJA, Itaára-RS (4 a 8.jun, 2000.)

<sup>3</sup> Parceiros são donos de uma pequena parcela da terra cultivada, em parceria com outros.

### 3. A língua materna como objeto de análise: conceitos e reflexões

Antes de caracterizarmos as especificidades da pesquisa de que temos tratado, esforçar-nos-emos em definir alguns elementos que têm norteado as atuais tendências dos estudos da linguagem procurando estabelecer as relações dos componentes teóricos com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica e especificamente as conseqüências dessas opções teóricas em relação à Educação do Campo.

Considerando o esforço a que já nos referimos, em lugar de pensar a linguagem desligada das manifestações do sujeito e de sua historicidade, preferimos os caminhos que levaram Bakhtin (1982, p.131) a afirmar que:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substancias forem, mais profunda e real é a nossa compreensão.

Durante muito tempo as diversas teorias que perpassaram os estudos da linguagem tentaram definir a multifacetada relação do sujeito, suas posições sócio-históricas e os seus deslocamentos, concebendo diferentemente a relação entre subjetividade e linguagem, segundo a concepção de língua que elaboraram.

Dentre essas correntes, destacamos a corrente interacionista, fortemente apoiada nos estudos de Bakhtin e para a qual o foco é dirigido, mais uma vez, para a interlocução, para o estudo da linguagem em uso. Assim, seu interesse não reside na língua em si, mas nos processos de interação, mediados pelos diferentes sujeitos que se manifestam conscientes ou não das ações que realizam.

Nesse estudo, o que interessa é a dialogicidade, a forma como os sujeitos representam e reorganizam a ordem social vigente através de processos interlocutivos com os seus semelhantes. É a manifestação da linguagem centrada em um sujeito psicossocial (MATÊNCIO, 2001).

A língua vista como fato social e, por conseguinte, a interação verbal como elemento propulsor no processo de constituição do significado não aparecem apenas nos estudiosos do começo do século; Bakhtin já havia precedido estes estudos, assumindo a interação entre eu-outro, como essencial no estudo da linguagem.

Nessa perspectiva, o sujeito não é mais concebido como fonte do dizer. Segundo Matêncio (2001, p. 53) “ele é um ser social, o participante de um trabalho conjunto de atualização do sistema que regula as interações verbais”. Dessa forma, ao interiorizar as representações e imagens presentes na situação de interlocução de que participa, ele é forçado a criar novas representações e reorganizar essas representações de forma a reconstruir a ordem social.

Como conceber os discursos presentes nas mais variadas instituições sociais? E na escola, como se concebe este processo lingüístico? Que concepção é adotada pelo professor?

Entendemos que toda opção política regerá a concepção teórica a ser difundida no espaço social. De nosso ponto de vista, urge que as escolas tenham como princípio básico a adoção de uma opção interacionista, que a grosso modo privilegiará as interações entre os diferentes sujeitos participantes de forma a coexistir, dentro dessa estrutura, processos conscientes, ou não, que levam à constituição da identidade desses sujeitos, segundo a qual são tomadas atitudes, decisões e exposição de si ao mundo, não como um ato individual mas coletivo.

Para que a linguagem seja entendida como prática social de fato, deve-se compreender que os diferentes discursos por eles vinculados têm objetivos diversos. Tomamos, por exemplo, a situação do discurso escolar, no qual o principal objetivo é o de se fazer compreender, introduzindo o sujeito no campo do conhecimento.

Nos conhecimentos, aparentemente distribuídos de forma neutra, estão valores, ou ideologias, propulsoras de uma “verdade”. Esse engendramento se dá no interior de diferentes instâncias sociais. Dessa forma a linguagem passa a veicular uma representação da realidade, que não é ingênua nem neutra, toma corpo dependendo do poder que as administra e ganha status de “verdade”, consolidadas pela instituição que se legitimou como autorizada a tratar do conhecimento e distribuí-lo segundo sua ortodoxia. Se os usos da linguagem estão estreitamente ligados aos usos de poder, podemos concluir que no campo da linguagem há conflitos e confrontos dos quais a escola não escapa, ainda que tomada como a instituição apta a falar das diversas realidades.

Nessa perspectiva “o trabalho lingüístico é tipicamente um trabalho *constitutivo*: tanto da própria linguagem e das línguas particulares quanto dos sujeitos, cujas consciências sgnicas se formam com o

conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizadas” (GERALDI, 1996, p. 28).

Assim, ao considerarmos o ensino e o aprendizado de uma língua não podemos fazê-lo como um processo acabado, mas considerá-lo como processo histórico condicionado ao passado e ao presente. No primeiro caso, por ser condição de produção atual, e no segundo, como elemento internalizador da sua própria exterioridade.

Entre o saber e o fazer, na via de mão dupla entre a teoria e prática, os procedimentos de ensino esbarram em perspectivas distintas. Dentre elas, a de que ao saber a língua ter-se-ia por antemão, o acesso a outros conhecimentos e que, de posse deles haveria uma certa garantia de poder. Esse saber institucionalizado, dentro de uma sociedade de classes, definiria os valores entre os diferentes trabalhos: o intelectual e o manual, o popular e o erudito.

Há de se convir que a função da escola atualmente não tem sido somente a de transmitir cultura e conhecimentos, mas a de proporcionar o acesso à escrita e a compreensão de conceitos aceitos por uma camada social que deixa à margem os sujeitos pertencentes à outra considerada “inferior”.

O conhecimento de língua, em sua modalidade oral, utilizada pela criança nos processos de interlocução de que participou foi produto do seu meio social. Isso confirma que, antes de falar ela agiu. Compôs-se como sujeito que ao internalizar a linguagem o fez de forma a utilizar-se dela, em seu sentido amplo, constitutivamente. Haveria como não negociar sentidos, se fazer entender e entender os outros sem que se construíssem sentidos?

Gnerre (1985, p.14) afirma que “entender não é reconhecer um sentido invariável mas ‘construir’ o sentido de uma forma no contexto no qual ela aparece”. Isso confirma a construção de significados efetivada pela criança ao participar dos processos interlocutivos com diferentes estratégias de interação.

Da mesma forma que se utiliza da linguagem dentro e fora da escola, seus momentos diferem, sobretudo, quando a apropriação da norma ‘cultura’ parece exigir dos alunos respostas automatizadas. A passagem pelas diversas instâncias de uso da linguagem, guardadas as devidas proporções, poderia, se considerada pela escola, ser uma chave para o sucesso, encontrando bases sólidas para confrontar os conhecimentos já adquiridos em processos interlocutivos anteriores e que perduram paralelamente ao período escolar. Assim, segundo Geraldi (1996, p.41), a escola deve: proporcionar a maior diversidade possível de interações: é delas que a criança extrairá diferentes regras de uso da linguagem, porque diferentes são as instâncias. Nesse processo não passa de um mundo a outro, sem correlacionar o novo que aprende ao que aprendeu antes.

Dessa forma, o projeto de transformação social almejado, preconizado pela escola, deve encontrar, uma redefinição da prática pedagógica, visto que a função de transmitir o saber, adquirindo conhecimentos e habilidades para tal, se dará através das mediações necessárias entre o professor e o aluno.

Conforme assevera Libâneo (1987, p.95):

uma escola que se proponha a atender os interesses das classes populares terá de assumir suas finalidades sociais referidas a um projeto de sociedade onde as relações sociais sejam modificadas. Isso significa uma reorganização pedagógica que parta das condições concretas da vida das crianças e sua destinação social [...]

Pensando nesse compromisso, nossa pesquisa buscou também uma necessária aproximação com a história e a geografia desses sujeitos cujos filhos freqüentam as salas de aula da Educação Básica em uma escola da rede pública estadual inserida em uma realidade bastante específica, conforme procuraremos caracterizar a partir desse ponto.

#### **4. Aproximando e definindo o olhar**

Antes de nos dedicarmos mais diretamente ao processo de ensino de Língua Portuguesa, procuraremos historicizar brevemente a situação por nós pesquisada, principiando pela questão agrária no norte e noroeste do Estado do Paraná, região em que se situa a escola analisada e em função da qual a própria escola deve a sua existência.

#### 4.1 Os sujeitos e a luta pela terra no noroeste do Paraná

A luta pela posse da terra sempre fez parte dos conflitos existentes no país desde o Brasil colônia até os dias atuais, sendo motivo de estudos e muitas controvérsias entre os historiadores e pesquisadores. Isso se deu em grande parte pelos:

movimentos que tiveram início no Brasil colônia, época em que índios, negros e posseiros lutavam contra os invasores estrangeiros que buscavam conquistar suas terras e delas extrair riquezas... por volta da década de 40 a 60, surgiram camponeses, garimpeiros, cangaceiros e outros que passaram a lutar pela posse da terra para dela retirar o próprio sustento. (FERNANDES, 2003, p.127-128).

Na confluência desses interesses, já no período republicano, o Brasil deparou-se com as guerras de Canudos, no sertão da Bahia (1870 a 1897) e Contestado, na divisa entre os Estados do Paraná e Santa Catarina (1912 a 1916). Essas lutas serviriam como exemplo a ser seguido por outras revoluções, também de caráter violento, em menor escala, porém com avanços significativos.

No período que se seguiu, novas formas de lutar pela terra foram empreendidas em território nacional, conflitos que envolveram grilos de terras, ocupações, invasões.

Especificamente em relação ao Estado do Paraná, o processo de ocupação de terras no litoral fez com que surgissem os primeiros arraiais povoados por mineradores paulistas atraídos pelo ouro, principalmente pelo acesso aos rios e afluentes no vale do Rio Ribeira, no litoral, em 1630-1640.

No entanto, para outros estudiosos, os espanhóis já haviam penetrado essas terras anteriormente, por volta de 1554, através do Paraguai, movidos pelo interesse de subordinar 200.000 índios a oeste do Tratado de Tordesilhas e pela necessidade de impedir a expansão portuguesa, que avançava para além da linha demarcatória e assim estabelecer uma saída para o mar pela Baía de Paranaguá. (SERRA, 1992)

O processo de ocupação do território iniciado pelos espanhóis não foi levado a diante e a concessão da primeira carta de sesmária em 1614, é que se tornou referência para os estudos sobre os processos de repartição e apropriação de terras no Paraná. Com o descaso do Estado e dos proprietários das sesmarias, os apossamentos contribuíram para a redistribuição dos espaços dos campos em grandes latifúndios, tendo as pastagens como principal atividade econômica.

Isso contribuiu para o sedentarismo dos mineiros, que passaram a abandonar as atividades de mineração, a partir do séc. XVIII, em função do início de outras atividades, como o tropeirismo, extração da madeira e erva-mate e a criação de gado.

As frentes que desencadearam o processo de ocupação completa do território paranaense segundo o estudo-modelo de Pinheiro Machado, são sintetizados por Serra ( 1992, p. 44):

é resultado do deslocamento de três frentes pioneiras: a do Paraná tradicional, a mais antiga, que avançou do litoral para o planalto de Curitiba e depois para a zona de Campos Gerais; a da Região norte, que começa a se deslocar na segunda metade do século XIX, sob o impulso da onda cafeeira paulista; a da região sudoeste, a mais recente, que avançou a partir de meados do século XX, impulsionada pela corrente migratória do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

No Norte, especificamente, os estudos apontam para a ocupação ocorrida devido ao interesse de mineiros e paulistas no cultivo da lavoura de café nas extensas áreas de terras roxas, dado o empobrecimento do solo nas antigas zonas produtoras. Porém, o povoamento do norte do Paraná teve seu início em épocas bem anteriores, com o surgimento das antigas reduções jesuíticas, que duraram pouco e das quais restaram apenas ruínas.

A preocupação com a apropriação de terras no Norte do Estado levou o Governo da época a tomar medidas para ocupação de forma planejada e nos moldes de colonização, já que não se compravam as terras, apenas tomavam-nas e depois requeria-se o direito de posse junto ao Governo.

A frente de ocupação do Sudoeste do Estado, a partir de 1940, já demonstrava o interesse de imigrantes gaúchos e catarinenses em adquirir parte de terras a preços de mercado bem menores do que os que vigoravam no Sul. A aquisição, ou opção pela ocupação de terras e delas sua posse, fez com que os sujeitos conhecidos como “caipiras” e “caboclos” (GUILHERME VELHO, 1979, p.116) que sobreviviam tendo por base uma agricultura de subsistência e, uma segunda categoria, a dos ervateiros e madeireiros,

passassem a conviver juntos e de forma amistosa primeiramente; porém, seguida de fortes embates decorrentes do contraste entre as culturas do imigrante gaúcho e dos habitantes locais (SERRA, 1992).

Com o passar do tempo, as diferenças eram inevitáveis e o caboclo do Sudoeste passou a procurar novos espaços para sobreviver. No entanto, essa relação demandava tempo, desde o plantio até a colheita dos frutos; fato que fez com que o caboclo percebesse ser mais fácil comercializar pequenas clareiras abertas na mata ao invés de cultivá-las. (ABRAMOVAY, 1981, p.32).

Outro fator de ocupação ostensiva do Sudoeste partiu do Governo por meio da implantação das Colônias Agrícolas, além do incentivo aos projetos de colonização por parte da iniciativa privada, fixando como proprietários de terras os brasileiros com aptidão para trabalho agrícola e, em casos raros, exceções eram concedidas àqueles que, sendo estrangeiros, apresentassem qualificação.

Com isso, o número de famílias era crescente e paralelamente deu-se início à nova expansão de projetos de colonização que avançaram pela área do Noroeste-Sudoeste do Estado, encontrando-se com as frentes vindas do Norte, que valorizariam as terras da região, o que, mais tarde, viria a contribuir para os intensos movimentos e conflitos sobre a posse de terras.

Um dos piores conflitos sobre posse de terras na região e que só foi resolvido após a emissão de posse, foi o caso da fazenda Pontal do Tigre, que originou o atual Assentamento Pontal do Tigre.

Para que os agricultores que trabalhavam na fazenda, antes parceiros que faziam parte de um arrendamento da terra por cinco anos para plantio e que decidiram permanecer na fazenda, tornarem-se assentados, houve muita luta, mortes extermínio de agricultores, despejos e queimadas de bens.

A gravidade da situação veio a originar ordens de despejo e concomitantemente, o apoio de outras frentes de camponeses e expropriados de terras que, vindas do Sudoeste do Estado instalaram-se no município de Querência, dando força aos pequenos agricultores que estavam na luta pela posse da fazenda. Esse conflito teve repercussão nacional.

Com o apoio dessas frentes e a divulgação em âmbito nacional, o grupo se tornou mais forte e, acampados, os agricultores lutaram juntos pela posse da fazenda, fato que só se concluiu em 1995 com a emissão de posse as 329 famílias que originaram o Assentamento Pontal do Tigre.

O município, localizado no extremo noroeste do Paraná, as margens do Rio Paraná, na divisa com o Estado do Mato Grosso do Sul apresenta a peculiaridade de concentrar grande número de famílias acampadas e assentadas oriundas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, conforme pode ser constatado a partir dos dados<sup>4</sup> abaixo:

	Acampamentos	Assentamentos	Área/ha	Nº defamílias
01	Fazenda 29-Atalla	P. A Pontal do Tigre	8.096,10	336
02	Fazenda Porangaba-1	P. A Chico Mendes	2.296,50	79
03	Fazenda Jabur	P. A Che Guevara	2.453,20	70
04	Fazenda Monte Azul	P. A Margarida Alves	556,80	20
05	Fazenda São Pedro	P. A Luiz Carlos Prestes	1.256,00	50
06	Fazenda Piedade	P. A Zumbi dos Palmares	801,80	22
07	Fazenda Santana	P. A Santana	548,82	21
08	Fazenda Sta Terezinha	P. A. Antonio Tavares Pereira	1.000,00	40

A instalação de um complexo escolar, que divide o mesmo espaço físico, localizado no Assentamento Pontal do Tigre, surgiu em função de uma demanda existente dos acampamentos e projetos de assentamentos instalados na região: atender aos anseios da comunidade do campo, filhos de acampados e assentados, perfazendo um total de 95% de alunos matriculados oriundos do MST ou não, e os outros 5% são filhos de agricultores que trabalham em fazendas vizinhas e crianças oriundas das famílias ribeirinhas que vivem da pesca no Rio Paraná.

O **Colégio Estadual Centrão** surgiu da necessidade de atendimento a população de 336 famílias de trabalhadores rurais e posseiros, que após a ocupação da Fazenda Pontal do Tigre em 1987, encontravam-se em grande dificuldade para o acesso escolar de seus familiares.

Surgiram escolinhas emergenciais em acampamentos, montadas com barracos de lona, pau a pique até mesmo com materiais como o sapé, para que os educandos pudessem estudar. Cada escolinha levava o nome do grupo a que pertencia, como Reserva, Capanema entre outros.

<sup>4</sup> Relação de Acampamentos e posteriormente Projetos de Assentamentos Rurais, Área e Número de famílias no período de 1988 a 2003. (Fonte: EMATER-Paraná)

Esses trabalhadores posteriormente tornaram-se assentados. Mas havia um grande número de famílias acampadas, ilhéus e pequenos produtores que, após essa luta, exigiam da prefeitura municipal e órgãos competentes, a efetivação de uma escola que atendesse a essas comunidades.

Dessa forma, a **Escola Estadual Centrão - Ensino Fundamental** foi inaugurada em agosto de 1995, regulamentada através da **Resolução nº. 4.706/95 do dia 26/12/1995, publicada em D.O.E no.4676, do dia 17/01/1996, p. 27**. Em 1996 passou a ofertar a 5<sup>a</sup>. e 6<sup>a</sup>. séries do E F e, em 1998 já contava com turmas concluintes. Através da **Resolução no. 1468/00 publicada no D.O.E. no. 5745 de 19/05/00**, iniciou-se a oferta do Ensino Médio, de forma gradativa, passando a denominar-se Colégio Estadual Centrão - EFM<sup>5</sup>.

Em 2005, o Colégio possuía 337 alunos matriculados, 15 professores e 10 funcionários e 12 turmas distribuídas em dois turnos, funcionando 8 turmas de Ensino Fundamental no turno matutino e 01 no turno vespertino; também neste turno estavam em pleno funcionamento as 3 turmas de Ensino Médio, dada a necessidade de formação desses educandos. O Colégio contava, na ocasião, com uma diretora estadual e equipe pedagógica formada por profissionais concursados e contratados. O corpo docente era composto por profissionais concursados em início de carreira, professores contratados pelo regime de CLT em sua maioria; os que possuíam contrato temporário atuavam em suas respectivas disciplinas de formação.

Alguns fatos poderiam ser considerados como “normais”, se dentre estes não estivesse a estatística que confirma o número elevado de professores que residem em outros municípios distantes 70 e 100 KM da escola e, que fazem de sua peregrinação diária momentos de solidariedade e entrosamento, que vivificam o ambiente escolar.

Na convivência com esse grupo de professores pudemos observar que eles interagem entre si, almoçam juntos, dividem despesas e são, sobretudo solidários quanto à responsabilidade e às dificuldades que cada um enfrenta em sua rotina.

A maioria dos professores atua nos dois turnos, com o máximo de aulas. Essa foi uma das formas encontradas para minimizar o sofrimento do percurso e as adversidades encontradas no trajeto de suas casas até a escola.

A diretora do estabelecimento foi indicada pelo Núcleo Regional por falta de candidatos espontâneos no processo eleitoral. O processo percorreu o caminho de uma ampla pesquisa realizada na comunidade escolar, após o que, foi indicada uma professora, já que ela ali atuava e nutria grande preocupação por a escola encontrar-se sem diretor designado para o período letivo. Dessa forma, ela se manteve na direção da escola até 2005, o que evidencia a sua ligação profunda aos ideais desses alunos. Essa ligação se manifesta concretamente nos esforços dispensados para angariar fundos a fim de promover melhorias na escola. Isso nos parece incoerente numa comunidade carente. Também, essa prática revela que o Estado não assume sua obrigação constitucional, ou seja, instalar e manter as escolas públicas em quaisquer contextos.

Essa peculiaridade no processo de escolha da diretora do estabelecimento, parece ser reflexo da complexa relação existente entre os professores e o seu local de trabalho. Ao mesmo tempo em que, estando lá, esses profissionais empenham-se profundamente para que prática pedagógica e a inclusão social ocorram de forma efetiva, eles nem sempre optam livremente por trabalhar naquela instituição. Ocorre que dada a distância, as difíceis condições de acesso à escola e as peculiaridades da comunidade local acabam por afastar os professores efetivos e estabilizados na carreira, os quais, valendo-se das garantias legais, optam por trabalhar em escolas localizadas na área urbana, com alunos tipicamente urbanos.

Nessa perspectiva, aos professores em início de carreira ou temporários, a quem o sistema não permite muitas escolhas, resta a “opção” de trabalhar na escola do assentamento, mesmo que não tenham sido preparados para atuar junto às populações do campo. Esse fato se reflete principalmente na alta rotatividade de professores, o que atesta que, quando lhes é acenada uma possibilidade de trabalhar em escolas urbanas, esses profissionais acabam deixando a escola do campo, dadas às dificuldades já mencionadas<sup>6</sup>. Daí, conseqüentemente, a recusa em ocupar o cargo de diretor, o que pressupõe um compromisso por um prazo mais longo com a escola e a comunidade.

No aspecto pedagógico, a escola propõe um diferencial para essas comunidades, fazendo constar na parte diversificada da grade curricular para o Ensino Médio, a disciplina de **Introdução às Técnicas Agropecuárias**, que visa garantir um entrosamento maior entre a escola e o homem do campo.

---

<sup>5</sup> Histórico obtido junto à secretaria do Colégio Estadual Centrão. Maio/2005.

<sup>6</sup> Observando os resultados do Concurso de Remoção do ano de 2005 (Portaria 1276/2005- SEED/PR) podemos perceber que muitos professores que atuavam na escola, por vários anos, ao serem efetivados e tendo a oportunidade da remoção, foram removidos para estabelecimentos de ensino localizados na área urbana e próximos a seus municípios de origem.

Já a **Escola Rural Municipal Chico Mendes**, parte do complexo escolar de que temos falado, também situada no Assentamento, possui na direção<sup>7</sup> uma professora militante<sup>8</sup> e professores municipais, alguns formados pela pedagogia do movimento e outros que, através do Projeto de formação continuada, participam do Curso de Pós-Graduação em Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo, realizado em 2004 e 2005.

A escola traz, dentre muitos aspectos, a peculiaridade de ser uma escola municipal vinculada aos princípios educacionais do MST. Este movimento atua na escola, por meio da Associação de Pais e Mestres - APM, em assembléias, eventos e nas discussões coletivas. O MST participa ativamente da construção de todo processo democrático advindo da escola, mesmo sendo uma escola municipal, e que, portanto, estaria submetida às diretrizes da política educacional do município, nela prevalece a política educacional do MST.

A escola recebeu o nome “Chico Mendes” após a junção de outras escolas rurais menores e escolas emergenciais, que atendiam as populações da área rural do município situadas em diversos acampamentos e projetos de assentamento em fase de regularização.

#### 4.2 Procedimentos da Pesquisa

As observações feitas em campo – aulas, convívio com as crianças, pequenos diálogos com moradores, bem como as entrevistas – formais e informais com professores e pais, nortearam a pesquisa e foram imprescindíveis como subsídios para a análise. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com nuances etnográficas, uma vez que, ao nos afastarmos do foco do ambiente escolar, nas entrevistas com pais e alunos inserimos dados obtidos por meio do relato fiel, com vistas a formular inferências sobre o material coletado (MALINOWSKI, 1984).

Optamos por nos distanciar de uma pesquisa participante, pelo próprio contexto – um contexto marcado pela ideologia política com projetos vinculados ao MST ou não – e pela função que exercíamos na época: técnica pedagógica do Núcleo Regional de Ensino – Loanda/PR - função que nos oportunizou um envolvimento com a escola foco desta pesquisa em vários momentos, participando de conversas informais com funcionários, professores, pais e alunos e, posteriormente, por meio de entrevistas formais com a direção do estabelecimento pesquisado. Também estivemos à procura de material bibliográfico e documental que pudesse nos auxiliar na concretização deste trabalho.

A perspectiva assumida nos permitiu pensar as relações interlocutivas entre os sujeitos, por meio da língua portuguesa, inclusive, seu processo de ensino-aprendizagem, dentro do contexto de um Assentamento vinculado aos trabalhadores Rurais sem Terra, no município de Querência do Norte. Tal prática permitiu-nos um afastamento direto das lutas internas, políticas e ideológicas, dos diversos grupos ali reunidos<sup>9</sup>.

Esse repensar deveria incluir o que se aprende dentro e fora da escola, relacionando as situações do cotidiano e utilizando critérios que incluíssem, dentre outros, a presença íntima do pesquisador, a flexibilidade quanto ao problema de pesquisa que não seria definido *a priori*, a abordagem observacional das atividades do grupo e das entrevistas com esses sujeitos. Isso associado ao levantamento de histórias de vida, fotografias, análise de documentos que poderiam fornecer mais dados sobre a situação estudada, e que culminaram com muitos recortes de dados obtidos dos informantes, como histórias, canções, frases; representantes próprios de sua maneira particular de ver o mundo, tais como resumidos por Firestone e Dawson (1981)<sup>10</sup>.

Acerca da preocupação de representar verdadeiramente o que foi observado nessa pesquisa de campo, optamos por levantar dados e, entre estes, discutir os resultados que emanaram de seus vários discursos.

---

<sup>7</sup> A diretora da Escola Municipal Chico Mendes neste trabalho será designada como D2, em função da necessidade de preservarmos sua identidade.

<sup>8</sup> Denomina-se professora militante a profissional de educação que, além da formação acadêmica, foi igualmente formada para as práticas pedagógicas do MST, ao qual está ligada. No caso específico dessa diretora, funcionária efetiva da Prefeitura Municipal de Querência do Norte, sua história de vida é profundamente marcada pela luta em favor dos ideais do movimento: acampada, educadora, integrante do coletivo regional do MST e, atualmente reside no assentamento Pontal do Tigre.

<sup>9</sup> Pesquisa realizada com o apoio do Núcleo Regional de Educação de Loanda, onde exerci a função de técnica pedagógica, no período de 2001-2004, o que possibilitou o livre acesso às instituições e pesquisa documental no início da pesquisa. No entanto, no período de coleta de dados, encontrava-me afastada dessa função para evitar distorções de sentido, atribuídos a esta pesquisa, quanto às práticas pedagógicas adotadas.

<sup>10</sup> Original: Firestone, W.; Dawson, J. A. To Ethnograph or not to Ethnograph? Varieties of Qualitative research in education. 1981 (on line)



Os dados utilizados nessa pesquisa foram coletados em três momentos específicos dessas nossas periódicas visitas às instituições de ensino e às famílias que vivem no local.

Primeiramente procuramos diagnosticar as finalidades e os procedimentos pelos quais a leitura tem sido ensinada e a visão do profissional docente quanto a leitura praticada pelos alunos. Para tanto lançamos mão do instrumento de coleta de dados Parte A (Anexo 1), dirigido a seis professores de Língua Portuguesa que atuavam no estabelecimento, em trinta de agosto de 2004.

Em um segundo momento, que se deu em trinta de novembro de 2004, a partir da Parte B do mesmo instrumento de coleta de dados (Anexo 2) o nosso foco foi dirigido às práticas pedagógicas de produção textual e análise lingüística. Nessa mesma ocasião coletamos, aleatoriamente, dez textos de alunos das várias séries ofertadas pela escola a fim de subsidiar nossas reflexões em torno das práticas de produção textual, principalmente no que se refere aos procedimentos adotados pelo professor.

A seguir procuramos sintetizar alguns elementos que caracterizam os professores envolvidos na pesquisa.

QUADRO 1 – Perfil dos docentes pesquisados – PE

Sujeito	Formação	Idade	Sexo	Série	Tempo/docência	Vínculo
PE1	Letras/Especialização	Entre 30-35	F	7ª e 8ª e Em	5 a 8 anos	Temporário
PE2	Letras/Especialização	Entre 20-25	F	5ª e 6ª	1 a 4 anos	Temporário
PE3	Letras/Especialização	Entre 20-25	F	7ª e 8ª	6 meses a 1 ano	Temporário
PE4	Letras/Especialização	Entre 30-35	F	EM	5 a 8 anos	Efetivo
PE5	Letras/Especialização	Entre 30-35	F	5ª a 8ª	5 a 8 anos	Efetivo
PE6 <sup>11</sup>	Letras/Especialização	Entre 35-40	M	5ª, 8ª e EM	1 a 4 anos	Temporário

## 5. Reflexões revisitadas pelo trabalho

As informações obtidas e analisadas no decorrer dessa pesquisa conduziu-nos em princípio, ao quadro já bastante discutido e pesquisado da chamada crise do ensino de Língua Portuguesa que, como se sabe, envolve não apenas questões lingüísticas, mas fatores históricos, políticos e sociais. Tais fatores determinaram as escolhas que acabaram por conduzir ao fracasso o ensino de língua materna, nas instituições escolares.

Todavia, a análise de dados colhidos junto aos professores e o tratamento dado ao texto do aluno por parte dos mesmos demonstraram que o tão conhecido quadro de crise no ensino de LM reflete-se, com nuances específicas, na escola em questão. Verificou-se que, apesar de em alguns momentos os professores apresentarem indícios de envolvimento com um discurso pedagógico mais centrado no interacionismo, suas práticas denotam ainda procedimentos característicos das perspectivas tradicionais do ensino da língua, assinaladas pela supervalorização dos conceitos de certo/errado.

Conforme atesta a mesma análise, os professores do Colégio Estadual Centrão, em grau maior ou menor, não têm conhecimento das práticas necessárias à formação de leitores críticos. Embora essa urgência esteja marcada em muitas de suas colocações, as ações pedagógicas por eles desenvolvidas, segundo seus relatos, permitem-nos afirmar que não é possível alcançar plenamente a formação desse tipo ideal de leitor, apesar de as informações coletadas registrarem que os alunos gostam de ler, fato considerado incomum entre os adolescentes que estudam em escolas urbanas.

A dificuldade na formação de leitores parece derivar da opção do professor em permitir que suas aulas sejam, quase que exclusivamente norteadas pelo livro didático. Mesmo quando afirmam trazer textos diferenciados, conforme foi possível constatar, os professores dão a esses textos um tratamento habitual do livro didático.

Essa constatação parece-nos bastante alarmante, principalmente se considerarmos o que postula Kleiman (1997, p.61):

<sup>11</sup> O professor denominado PE6 participou somente da primeira coleta de dados. Num segundo momento, devido ao final do ano letivo, o mesmo deixou de participar, alegando acúmulo de trabalho e falta de tempo para novas pesquisas.

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode desembocar na exigência de mera reprodução de vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

Não se trata, entretanto, de fazer a condenação pública do professor, imputando-lhe toda a culpa pelo insucesso de uma prática que não depende exclusivamente de seu trabalho, já que esta envolve outras instâncias da ordem social estabelecida. A esse respeito concordamos com Matêncio (1994, p.88):

O professor vivencia o mesmo conflito de seus alunos, porque vem de classes dominadas, possuindo péssimas condições de trabalho e formação profissional repleta de lacunas (KLEIMAN, 1992b; MEIRELLES, 1990a), ou porque, como já foi dito, historicamente seu papel tem se voltado para a manutenção da face institucional em que prevalecem as determinações das classes dominantes.

Esse quadro bastante preocupante acentua-se quando nos damos conta de se tratar de uma escola com as peculiaridades anteriormente referidas, o que nos remete mais uma vez ao dizer de Orlandi (2002, p.247):

a questão da escola rural, é fundamental pensá-la em sua dependência aos esquemas montados para as escolas urbanas. Além disso, numa conjuntura como a nossa, pouco importa onde se localiza, o modelo escolar é urbano (conferir programas de ensino a distância), e o máximo que se faz é contextualizá-lo, ou seja adaptá-lo em aparência e não historicizá-lo em sua diferença necessária.

No caso específico desse estabelecimento de ensino, um dos fatores mais determinantes é a alta rotatividade dos professores. Por se tratar de um estabelecimento de ensino de difícil acesso, localizado a 23 Km da área urbana do município em questão, em um logradouro servido por estradas não pavimentadas, não há interesse de professores efetivos da rede estadual em fixarem sua lotação no colégio. Dessa forma, as aulas de língua materna, bem como de outras disciplinas, ficam a cargo de professores temporários que acabam tendo vínculo com outros estabelecimentos de ensino e muitas vezes, abandonam as aulas para desempenhar suas funções em escolas situadas na área urbana.

Essas mesmas condições deficientes na infra-estrutura local interferem no desenvolvimento escolar do aluno, já que deixam seus lares muitas horas antes do início das aulas e caminham até o ponto de embarque do ônibus escolar, repetindo o trajeto após aula, sem falar daqueles que utilizam-se de bicicleta, cavalo ou que, necessitam atravessar de barco o Rio Paraná, antes de tomar o ônibus na outra margem.

Exemplo disso é o diálogo<sup>12</sup> que mantivemos com a menor Eliana, uma das alunas da escola, em 28/04/05, por ocasião da visita às salas de aula:

*...professora, eu venho pra cá está escuro ainda... levanto bem cedo às quatro e meia, venho com meus dois irmãos. O barqueiro leva a gente até o Porto. Lá esperamos o ônibus, aí vamos pra escola. Só chego em casa depois das três da tarde, porque quando chego no Porto já é mais de meio dia e meia, às vezes tenho que esperar o homem do barco... depois que ele chega, atravessamos o rio que demora mais de uma hora...*

Perguntado sobre as condições desse transporte, se não haveria outra forma, estudando no período da tarde ou, então, manter o barqueiro avisado para que não atrasasse mais, por exemplo, a aluna nos respondeu, com muita calma: *“Mas professora, o homem do barco... ele veio<sup>13</sup> da pesca, então a gente tem que esperar ele chegar, coitado... Ele tem que pescar. Tenho que vir cedo mesmo, no ano que vem vou ver se meus irmãos podem vir a tarde”*.

Apesar desses sérios problemas devemos destacar a integração da escola com a comunidade. Nossas observações permitiram constatar que há uma profunda relação de cooperação entre esses dois elementos seja no desenvolvimento de projetos em comum, ora beneficiando a escola, ora atendendo a comunidade, seja na presença constante da comunidade no espaço escolar, tanto para acompanhar o rendimento dos alunos como para colocar-se à disposição para as eventuais necessidades.

<sup>12</sup> Os diálogos foram transcritos em Diário de Campo, sem a utilização de normas de transcrição, pois naquele momento não nos preocupamos em gravá-los em meio magnético.

<sup>13</sup> Dada a simplicidade e a profundidade de sua resposta, que muito nos comoveu, optamos por manter esse traço de sua fala.

Dessa forma, a constituição desses sujeitos da língua e da história, nessa realidade, pressupõe a reação às formas de dominação de uma ideologia fortemente marcada em seu meio social de origem e que, tanto quanto aquela representada pela escola pode também levar à alienação e ao conformismo.

Portanto, somente se propiciará a esses sujeitos o seu direito inalienável ao exercício da cidadania, se a língua que lhes for ensinada na escola deixar de ser a língua dos repetitivos exercícios da gramática, referendada pela leitura e escrita estereotipadas dos livros didáticos e for substituída por uma língua que lhes devolva a voz e a vez, que historicamente lhes têm sido negadas, a língua que se torna arena de lutas, como tão bem definiu Bakhtin (1982).

## 6. Considerações Finais

Evocando mais uma vez as peculiaridades sociais e históricas em que são desenvolvidas as práticas de ensino de LM no Colégio Estadual Centrão e, provavelmente, em outras escolas localizadas em assentamentos que atendem comunidades específicas, torna-se evidente a necessidade de se aprofundarem os debates já existentes a respeito da transposição dos modelos de escola rural para as chamadas escolas do campo.

Trata-se de se pensar uma Educação do Campo que tenha por protagonistas os sujeitos vinculados aos movimentos sociais, entre eles o MST e fornecer-lhes condições a partir do processo de ensino e aprendizagem de LM de situarem-se como sujeitos autênticos da língua e da história alcançando em plenitude a cidadania. Isso pressupõe no dizer de Geraldi (2004, p. 63), “a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo”.

Outro aspecto que demanda reflexões futuras são as pesquisas que apontam para a formação dos futuros professores, em curso de Graduação e Pós-Graduação, contemplando essas especificidades, pois conforme demonstra essa pesquisa, os profissionais em educação que atuam em estabelecimentos como esse ainda não receberam formação específica. Seria, portanto, de se esperar por parte deles, uma tentativa de conciliar a temática “do campo” com as tendências mais atuais a respeito dos procedimentos de ensino e aprendizagem de língua materna, mesmo que suas práticas ainda demonstrem apego ao ensino tradicional.

É necessário, portanto, que se pense em um ensino de língua materna voltado para a interação e, por conseguinte, para o reconhecimento das relações sociais que constituem as diversas formas de interação pela linguagem, de modo que o cidadão formado pela instituição escolar seja ao mesmo tempo transformador da sociedade e questionador de sua própria ideologia.

Se o quadro apresentado com relação ao ensino de língua materna não se mostrou diferente daquele constatado por outras pesquisas em escolas urbanas, entendemos ter sido de grande valia oferecer uma aproximação da realidade própria de uma escola de assentamento, imersa, como tantas outras, nas incertezas que envolvem aqueles que, na política ou na educação, são postos à margem das preocupações ditas comuns, lógicas e normais.

Por fim, apropriamo-nos das palavras do mestre Paulo Freire:

É necessário acreditar na possibilidade de ir além do amanhã, sem ser ingenuamente idealista. É necessário perseguir as utopias, como relação dialética entre denunciar o presente e anunciar o futuro. É necessário antecipar o amanhã pelo sonho de hoje. O sonho é um sonho possível ou não? Se é menos possível, trata-se para nós, de sabermos como torná-lo mais possível.

## 7. Referências Bibliográficas

ABRAMOVAY, R. **Transformações na vida camponesa**: o Sudoeste paranaense. 1981. Dissertação (Mestrado) – Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.

CALDART, R. S. O MST – Lições de Pedagogia. In: VILLALOBOS, Jorge Guerra. **Gente que liberta a terra, terra que liberta a gente**. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia - UEM, 2001.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Parecer 1012/03**. Curitiba: 2003.

FERNANDES, C. L.; RIBEIRO, L. P. Deslocamento de sentidos na formação discursiva do Sem-terra. In: **Teorias Lingüísticas: problemáticas contemporâneas**. Uberlândia: EDUFU, 2003.

FIRESTONE, W. A.; DAWSON, J. A. **To Ethnograph or not to Ethnograph?** Varieties of Qualitative Research in Education. Research for better schools. Philadelphia, Pen. Disponível em <<http://www.nec.prudente.unesp.br/tableless/arq/elisa.pdf>>. Acesso em 20 nov.2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1996.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ABL, 1996.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GUILHERME VELHO, O. **Capitalismo autoritário e campesinato**. São Paulo: Difel, 1979.

KLEIMAN. **Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 5ed. Campinas: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 5ed. Campinas: Pontes, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública – A Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.

MALINOWSKI, K. B. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. São Paulo: Abril, 1984.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

ORLANDI, E. P. **Língua e Conhecimento Lingüístico: para uma história das idéias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARANÁ.SEED. **Estudos Temáticos para o PEE – Resultados do I Seminário Integrador**. Governo do Paraná: SEED, 2004.

SERRA, E. **A reforma agrária e o movimento camponês no Paraná**. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 11, 1992, Maringá. Anais... Maringá: [s.n.],1992. V.2. p.108-138.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo: trajetórias, parcerias e práticas pedagógicas**. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.O; JUNQUEIRA,S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento Universal: diversidade, mídias e tecnologias na Educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.4 vol.

## Anexos

### **Instrumento de coleta de dados – Parte A**

- 1 - Que tipo de material você utiliza em suas aulas de Língua Portuguesa?
- 2 - A quais tipos de textos você dá preferência em suas aulas?
- 3 - Você considera a leitura importante?
- 4 - Em que ambientes você desenvolve as atividades de leitura com seus alunos?
- 5 - Você poderia descrever, resumidamente, a maneira como você desenvolve as atividades de leitura com seus alunos?
- 6 - O que é mais importante, na sua opinião, em uma aula de leitura?
- 7 - Para você, qual a finalidade do trabalho com leitura nas aulas de Língua Portuguesa?
- 8 - Que benefícios a leitura pode trazer para seus alunos?
- 9 - Entre os textos que você trabalha, quais assuntos estão mais presentes?
- 10 - Comente as atitudes de seus alunos frente à leitura, como se posicionam na relação entre leitor-texto-autor. (Interesse, participação...).

### **Parte B**

- 11 - Qual a função do Ensino de Língua Materna na escola?
- 12 - O que é mais importante nas aulas de Língua Materna?
- 13 - Enumere em ordem de prioridade:  
( ) Leitura    ( ) Produção de Textos    ( ) Gramática
- 14 - Quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na produção escrita?
- 15 - Você ensina gramática a seus alunos? ( ) Sim    ( ) Não  
Em que momento esse ensino se dá e com que finalidade?