



**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
RELATÓRIO FINAL**

GABRIELA DE MORAES CHAVES

LETRAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS DA BNCC

JAGUARÃO

2022

GABRIELA DE MORAES CHAVES

LETRAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS DA BNCC

Relatório crítico-reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Gritti

JAGUARÃO

2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

C5121I Chaves, Gabriela de Moraes.
Letramento da Escola do Campo: Desafios da BNCC.
77 p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Mestrado em Educação, 2022.
"Orientação: Silvana Maria Gritti".

1. Linguagens e suas tecnologias 2. BNCC. 3. Educação do Campo. 4. Cartas Pedagógicas.

GABRIELA DE MORAES CHAVES**LETRAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS DA BNCC**

Relatório crítico-reflexivo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Gritti

Relatório crítico- reflexivo defendido e aprovado em 10 de novembro de 2022.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Silvana Maria Gritti.
Orientadora
UNIPAMPA

Prof.^a Dra. Emiliana Faria Rosa
UFRGS

Prof.^o Dra. Isabel Rosa Gritti
UFFS

Prof.^o Dra. Paula Trindade da Silva Selbach

UFSM



Assinado eletronicamente por Emiliana Faria Rosa, Usuário Externo, em 08/02/2023, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por PAULA TRINDADE DA SILVA SELBACH, Usuário Externo, em 09/03/2023, às 15:04, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por SILVANA MARIA GRITTI, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 20/03/2023, às 20:46, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0980066 e o código CRC 077982B2.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha mãe, Berenice, e ao meu pai, Luiz Carlos Chaves, os eternos e incondicionais incentivadores dos meus sonhos. Obrigada por não medirem esforços para que eu chegasse até aqui.

Ao meu filho Gabriel, por ser a razão da minha garra por viver e buscar o meu melhor sempre.

AGRADECIMENTOS

*Aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente. Toda pessoa é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar...
(Caminhos do Coração – Gonzaguinha)*

Primeiramente agradeço a Deus por renovar a cada momento a minha força e disposição e pelo discernimento concedido ao longo dessa jornada.

À minha orientadora Silvana Gritti, por ter aceitado ser minha orientadora. Agradeço pelas conversas, pela disponibilidade e por partilhar seu conhecimento comigo. Graças a ela, este processo de escrita foi tão prazeroso e leve! Mil vezes obrigada!

Aos meus amados pais: Berenice e Luiz Carlos, obrigada por estarem sempre me incentivando a ser uma profissional melhor, mais capacitada e aguentando minhas loucuras. Obrigada por serem pais tão presentes, amigos e parceiros. Obrigada por sempre acreditarem no meu potencial. Eu amo muito vocês!

Aos meus irmãos Jocy e Pedro Gastão, eu agradeço todo o apoio ao longo dessa jornada acadêmica. Obrigada por serem meus companheiros, amigos e incentivadores dos meus sonhos.

Ao Lucas, por toda a paciência, por sempre estar me incentivando a crescer na vida, como pessoa e como profissional. Obrigada por partilhar a vida comigo e por me dar colo quando a vida aperta. Muito obrigada, amor!

Ao meu Nenê, que me acompanhou na reta final desta trajetória me dando uma injeção de ânimo. Eu te amo, Gabrielzinho! Obrigada por ressignificar a minha vida.

Aos amigos de mestrado: Renata e Bruno, obrigada pela cumplicidade, amizade e por toda a nossa partilha. Obrigada!

As minhas amigas de longa data: obrigada por sempre estarem comigo. Em especial a Emi que é uma mistura de irmã, mãe, amiga, guru, terapeuta e “bússula”.

As escolas Sucessão dos Moraes, Alzira Barcellos e Heloisa Louzada, obrigada por serem tão parceiras durante as minhas buscas por conhecimento. Em especial a Carla Adelina,

a Juliane, a Suzana, a Nara Borba, a Nara Núbia e Gabi “Xará”, obrigada pelo incentivo, pelas gargalhadas e por tornarem essa etapa mais leve.

Por fim, agradeço aos meus professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, campus Jaguarão, pelos ensinamentos, discussões e por contribuir na minha formação acadêmica e profissional. Obrigada!

EPÍGRAFE

"Ensinar é fazer o aluno enxergar o mundo (...). Se o que ele aprendeu não tiver nada a ver com o mundo que ele percebe e no qual vive, continuará pensando como pensava e esquecerá tudo que, aliás, não aprendeu."
(Angélica Russo)

RESUMO

O presente relatório crítico-reflexivo analisa a escola do campo que emerge no/do universo pandêmico e as possibilidades de letramentos acerca dos gêneros textuais. Trata-se de um projeto necessário considerando as especificidades da Educação do Campo no que se diz respeito à tecnologia. O referencial teórico encontra-se embasado principalmente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na própria BNCC. A abordagem metodológica baseia-se no modelo de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, e caracterizado como um estudo de caso seguindo os preceitos metodológicos da pesquisa-ação. A pesquisa foi construída na escola onde a mestranda leciona no interior do município de Dom Pedrito-RS durante a pandemia causada pelo Covid-19 buscando melhorar o processo de ensino e aprendizado dos seus alunos, e evidenciando as possibilidades e impossibilidades de desenvolver uma matriz curricular pela qual a Educação do Campo não levada em conta com as suas especificidades. Procuramos entender as possibilidades de letramentos na escola do campo e criando estratégias para que o aluno do campo não se sinta excluído pela BNCC e pudesse ter acesso a desenvolver diversos tipos de letramento. Para o desenvolvimento desta pesquisa, se fez diário de campo para que conseguisse entender as mudanças ocorridas durante os anos de 2019 a 2022 durante a pandemia em uma escola do campo e as imposições governamentais durante este período. Além do diário, utiliza-se cartas trocadas entre as professoras de língua portuguesa da escola e as anotações feitas das conversas que se teve para trocar impressões sobre a BNCC, contexto pandêmico, Matriz Municipal Curricular, angústias e alegrias deste período. Como produto final da pesquisa, foi construída uma listagem de gêneros textuais possíveis de serem desenvolvidos na escola do campo.

Palavras-chave: Linguagens e suas tecnologias; BNCC; Educação do Campo; Cartas Pedagógicas.

ABSTRACT

This critical-reflective report analyzes the school of the field that emerges in the pandemic universe and the possibilities of lyrics about textual genres. It is a necessary project considering the specificities of Field Education with regard to technology. The theoretical reference is based mainly on the Operational Guidelines for Basic Education in the Field Schools and the BNCC itself. The methodological approach is based on the qualitative research model of bibliographic and documentary knowledge, and characterized as a case study following the methodological precepts of research-action. The research was built in the school where the teacher teaches in the municipality of Dom Pedrito-RS during the pandemic caused by the Covid-19 seeking to improve the teaching and learning process of its students, and highlighting the possibilities and impossibilities of developing a curricular matrix by which the Field Education not taken into account with its specifications. We tried to understand the possibilities of literacies in the rural school and create strategies so that the rural student does not feel excluded by the BNCC and could have access to develop different types of literacies. For the development of this research, it was made a field diary so that it could understand the changes that occurred during the years 2019 to 2022 during the pandemic in a field school and the governmental impositions during this period. In addition to the diary, we use letters exchanged between the Portuguese language teachers of the school and notes made of the conversations that we had to exchange impressions on the BNCC, pandemic context, Municipal Curricular Matrix, anguishes and joys of this period. As the final product of the research, a list of possible textual genres will be constructed to be developed in the field school.

Keywords: Languages and their technologies; BNCC; Country Education; Pedagogical Letters.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 - Mapa da localização da E. M. R. Ens. F. Sucessão dos Moraes.....	21
Imagem 2: Escola Sucessão dos Moraes pintada para o retorno das aulas presenciais.	22
Imagem 3: Tirada pela autora (e com a autora) em frente a escola no dia das entregas de pareceres em janeiro de 2021	24
Imagem 4: A autora com a máscara e a viseira. Alguns minutos após o uso, devido a respiração, a viseira e o óculos de grau embaçam, sendo necessário, sair da aula, dirigir-se ao corredor e limpá-los.	26
Imagem 5: A aluna Camila, oitavo ano, professora Gabriela e diretora	59
Imagem 6: A aluna Renata com seu troféu, nono ano, professora Gabriela e diretora Milene	59

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Lista de gêneros textuais possíveis de serem desenvolvidos na escola	
Sucessão dos Moraes	55

LISTA DE SIGLAS

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Câmara de Educação Básica (CEB)

Coronavírus (SARS-CoV-2, o COVID-19)

Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes)

Conselho Nacional de Educação (CNE)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Ministério da Educação (MEC)

Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: PONTO DE PARTIDA: INQUIETAÇÕES E MOTIVAÇÕES	15
CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO	17
CAPÍTULO 3: A ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SUCESSÃO DOS MORAES	20
3.1 Quarentena, Covid-19 e aulas on-line	22
CAPÍTULO 4: O ESTADO DA ARTE: O CAMPO DO CAMPO	28
CAPÍTULO 5: DIALOGANDO COM A TEORIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO, BNCC E LETRAMENTOS	31
5.1 Educação de Campo	31
5.2 A BNCC: um currículo para todos?!	37
5.3 A BNCC e área de linguagens e suas tecnologias	41
5.3.1 Letramentos	43
CAPÍTULO 6: Cartas Pedagógicas: estruturas e análises	47
6.1 Estruturando a conversa por meio das cartas pedagógicas	48
6.2 Analisando a ação: trocando experiências	49
6.3 As conversações	53
CAPÍTULO 7 O PRODUTO PEDAGÓGICO	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	62
APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	67
ANEXO 1: MATRIZ CURRICULAR MUNICIPAL	68
ANEXO 2: CARTA ENVIADA PELA AUTORA	74
ANEXO 3: CARTA ENVIADA POR N	74
ANEXO 4: PRODUTO PEDAGÓGICO	76

CAPÍTULO 1: PONTO DE PARTIDA: INQUIETAÇÕES E MOTIVAÇÕES

A justificativa da escolha desse tema para este projeto de pesquisa de Mestrado partiu de minha caminhada como professora. Leciono há vários anos na rede pública estadual de ensino e em 2019 prestei concurso para a rede municipal de Dom Pedrito-RS sendo nomeada em agosto de 2020. Embora tenha prestado concurso para a zona urbana, eu assumi a vaga de professora de língua portuguesa na zona rural em uma escola que se situa há cerca de vinte quilômetros da cidade.

Em 2010 ingressei no curso de Língua Portuguesa e Suas Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa, concluindo em 2014. Logo após a conclusão, iniciei no Magistério Público do Governo do Estado do Rio Grande do Sul como professora na Escola Estadual de Ensino Médio Getúlio Dornelles Vargas (CIEP), no bairro Oscar Vicente y Silva na cidade de Dom Pedrito-RS. Ao ingressar no CIEP, concomitantemente, comecei a buscar me especializar na área educacional tentando preencher as lacunas de conhecimentos da minha formação inicial. Em 2019, a Prefeitura Municipal de Dom Pedrito abriu concurso público para vários cargos, incluindo para professora de língua portuguesa na zona urbana. Prestei o concurso e fui aprovada em quinto lugar.

Após a nomeação e posse, eu, como todo o docente que irá enfrentar uma nova realidade, fui consultar primeiramente o que os principais documentos dizem sobre a Educação do Campo, como a Lei de Diretrizes e Base e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal a minha maior surpresa: a BNCC só mencionou, em toda a sua redação, a Educação do Campo uma única vez. Posteriormente, quando realizou-se a segunda leitura fui verificar na área de Linguagens e suas Tecnologias o que deveria ser trabalhado nos anos finais do Ensino Fundamental e, também, para minha infeliz surpresa me deparei com os gêneros textuais e letramentos voltados para o uso das tecnologias.

A BNCC é a formação de um currículo, não podemos refletir e discutir sobre o currículo ingenuamente por não ser um elemento neutro o currículo é formado por ideologias, “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 8)

A partir do exposto surgiram minhas inquietações: como usar a BNCC como base curricular ou como adaptá-la para as especificidades da escola do campo? Será uma aprendizagem igual à proposta da zona urbana? Dará subsídios para o meu aluno ingressar no mercado de trabalho futuramente? E será que essa ideia de ingressar no mercado em

detrimento da formação pode ser pensada em outro tipo de mercado que não seja o capitalista? Como ensinar um gênero textual midiático apenas teoricamente sem nenhuma prática e utilizando apenas o quadro negro e o giz?!

Pensando nisso, surge a proposta deste trabalho. Como o professor da Escola do Campo irá seguir os preceitos da BNCC na área de linguagens e suas tecnologias no letramento se foca no uso das tecnologias e não há ferramentas/subsídios na escola?

Todos estes questionamentos ficaram ainda mais evidentes e angustiantes devido à pandemia causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2, o Covid-19). Após reunião com várias autoridades do município e considerando a situação de calamidade pública em vigor no domínio do território do Estado do Rio Grande do Sul, instituído pelo Decreto Estadual nº 55.128, de 19 de março de 2020, o prefeito de Dom Pedrito, decretou no final do mesmo dia, a ampliação das medidas de segurança para tentar conter o avanço da contaminação por Covid-19 na cidade pelas quais inclui o fechamento de todas as escolas públicas e privadas.

Com o ocorrido, as escolas precisaram se reorganizar dando aulas de forma on-line ou enviando materiais físicos aos alunos para não prejudicar o ano letivo escolar. Na zona urbana a tecnologia foi fundamental para os professores ministrarem suas aulas remotas. Eles utilizam os aplicativos *classroom*, *Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, entre outros, e com isso mantiveram o vínculo com os alunos e conseguiram ter um processo de ensino e aprendizado próximo ao convencional. Já na zona rural isso não ocorreu porque na maioria das localidades os alunos não possuem internet. Logo, os docentes mandavam seus conteúdos (material físico) pelo ônibus escolar. Não há o mesmo contato dos professores da zona rural com seus alunos que os alunos da zona urbana possuem.

Cabe salientar que por decisão da prefeitura não houve retorno das aulas presenciais na rede municipal em 2020 e no primeiro semestre de 2021 o ensino seguiu sendo remoto¹. Desta forma, esta pesquisa torna-se relevante por analisar a base curricular comum e verificar se ela realmente dá subsídios para o professor do campo para lecionar e abordar os letramentos – ênfase nos que necessitam do uso de tecnologias - de forma que não sejam apenas ilustrativos ou feitos a partir de adaptações.

Levando em consideração as necessidades desta pesquisa, toma-se por objetivo geral: Analisar a “nova escola do campo” que emerge no/do universo pandêmico e as possibilidades de letramentos acerca dos gêneros textuais e as novas relações entre professor e alunos que

¹ O Ensino Remoto Emergencial é um formato implantado no contexto da pandemia. O aluno não vai no espaço físico da escola e as aulas são entregues a diferentes formatos (ambientes virtuais, televisão, redes sociais, material impresso). Logo, a aula acontece remotamente, fora do espaço físico escolar.

impõe com a pandemia. E, por conseguinte, tem-se como objetivos específicos: analisar na BNCC como a Educação do Campo é retratada, ou ainda se ela é retratada; verificar se houve mudanças sobre a Educação do Campo nas versões da BNCC; identificar na escola quais são as ferramentas tecnológicas utilizadas; observar se a Matriz Curricular Municipal condiz com a BNCC; discutir a Matriz Curricular à luz da BNCC; refletir sobre o currículo da escola a partir da BNCC e à luz da Educação do Campo; identificar quais são as possíveis produções de gêneros textuais na Escola do Campo; analisar/refletir, discutir e construir novas possibilidades de produções textuais a partir do contexto da escola do campo.

Nos capítulos a seguir, constrói-se o contexto da construção deste trabalho através da metodologia utilizada e os elementos da pesquisa conduzida, as atividades, a contextualização, e recursos utilizados para a obtenção dos objetos a serem analisados. No terceiro capítulo apresentamos a escola pesquisada, e contextualizamos a quarentena e o COVID-19, fatores importantes nas mudanças ao longo do trajeto deste trabalho.

O quarto capítulo é constituído pelo Estado da Arte. No quinto capítulo apresentamos a fundamentação teórica: explicitamos a Educação do Campo, a Base Nacional Comum Curricular, os letramentos. O sexto capítulo é dedicado às castas pedagógicas. Posteriormente, apresentamos a análise e a discussão dos resultados com base nos parâmetros e da fundamentação teórica apresentada, as considerações finais, o referencial bibliográfico e os anexos: Matriz Curricular Municipal, Termo de Consentimento e as duas cartas pedagógicas trocadas entre as professoras para análise. Além do Produto Pedagógico elaborado a partir da pesquisa apresentada.

CAPÍTULO 2: PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico utilizado para a elaboração do trabalho se baseia na pesquisa-ação, levando em conta o contexto em que a pesquisa foi realizada, as etapas percorridas para a construção do projeto e como a metodologia está organizada. A opção de desenvolver esta pesquisa seguindo o modelo de pesquisa-ação se alicerça em Thiollent (1986). O próprio autor faz uma síntese dos aspectos que levam o pesquisador a eleger este modelo de pesquisa:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas

a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob a forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o crescimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (THIOLLENT, 1986, p. 16).

Seguindo este preceito, esta pesquisa tem o *locus* a realidade da Escola Municipal Rural Sucessão dos Moraes, localizada na zona rural de Dom Pedrito-RS há cerca de 27 km da zona urbana em que a pesquisadora leciona. A abordagem metodológica basear-se-á no modelo de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, caracterizado como um estudo de caso. Segue-se este modelo para o desenvolvimento deste trabalho por se tratar de um trabalho educacional de cunho social. Tal abordagem de pesquisa escolhida responde a:

Questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível da realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 22)

Em relação à pesquisa qualitativa bibliográfica, Fonseca (2002) relata que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto, auxiliando na busca de referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema.

Ao optar por este modelo de investigação aspira-se entender a constituição da Educação do Campo, suas especificidades, direitos, deveres, lutas e história. Além de uma análise detalhada das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na própria BNCC. Para Bandeira,

a análise documental avança numa dimensão interpretativa, sendo considerada também, em sua potencialidade, para revelar significações que envolvem aspectos subjetivos, políticos e sociais das questões investigadas, no sentido de atingir um nível que ultrapasse os significados manifestos ao articular o material coletado com fatores que determinam sua existência e características tais como: contexto social, processo histórico e ideologias latentes. (BANDEIRA, 2005, p. 145)

Desta forma, ao analisar profundamente estes documentos observa-se os objetivos ocultos do currículo, suas ideologias e suas intencionalidades. Como dito, esta investigação é um estudo de caso, ao qual Yin (2005, p. 10) delibera como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real”.

Cabe salientar, que a pesquisadora não atuará apenas como “observadora” e sim como “participante-observadora” tendo em vista que faz parte do corpo docente da área de linguagens. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), o docente quando assume a postura de pesquisador pelo qual não é apenas um observador e assume a postura de participante, ele não é apenas “um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática”.

A técnica utilizada para tratamento dos dados deste estudo de caso bem como análise e interpretação dos dados foi a análise de conteúdo seguindo os preceitos de Bardin (1994), seguindo as modificações propostas por Moraes (2003) de Análise de Conteúdo para o tratamento de dados. Este tipo de modelo de análise em pesquisas qualitativas é de suma importância visto que as pesquisas qualitativas que utilizam o método de análise textual não pretendem “testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p.191).

O reconhecimento dos dados foi constituído com a participação dos sujeitos pesquisados e a pesquisadora através de um diário de campo constituído pelo diário de aula da professora pesquisadora e suas anotações sobre as mudanças solicitadas pelas escolas ou pela Secretaria Municipal de Educação, entre outras informações pertinentes para o desenvolvimento do seu trabalho. O diário de campo, produzido pela autora desta pesquisa, possui a descrição do envio de materiais (on-line e físico), a quantidade de alunos que respondiam cada material e a forma que respondiam.

Utilizar como instrumento metodológico o diário de campo foi de grande valia devido às mudanças que aconteceram no sistema de ensino durante os anos de 2020 e 2021 na escola pesquisada devido a pandemia causada pelo Covid-19. De acordo com Duarte (2002) o diário de campo é de grande relevância nas pesquisas por descreverem os fatos que ocorreram durante a pesquisa em seu *Lócus*.

Após o levantamento de dados, construiu-se “ações” para pensar em um currículo que não seja apenas “uma adaptação para os alunos do campo” e sim um currículo que respeite as especificidades dos integrantes da escola presentes no capítulo sete deste trabalho.

Com este trabalho, procurou-se refletir sobre as possibilidades de letramento na Escola do Campo para que proporcione-se um processo de ensino e aprendizado significativo aos alunos. E ainda conforme Thiollent (1986) “[...] propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos.” (THIOLLENT,

1986, p. 20).

Por conta da pandemia, precisou-se procurar novas estratégias para a coleta de dados, desta forma optou-se pela troca de cartas entre a autora e a outra professora de língua portuguesa da escola. As cartas pedagógicas foram de suma importância para a construção metodológica desta pesquisa como veremos no capítulo seis. Salientar-se que tal instrumento metodológico emergiu durante a produção deste trabalho, e que inicialmente a proposta era apenas de conversações via o aplicativo *Meet*.

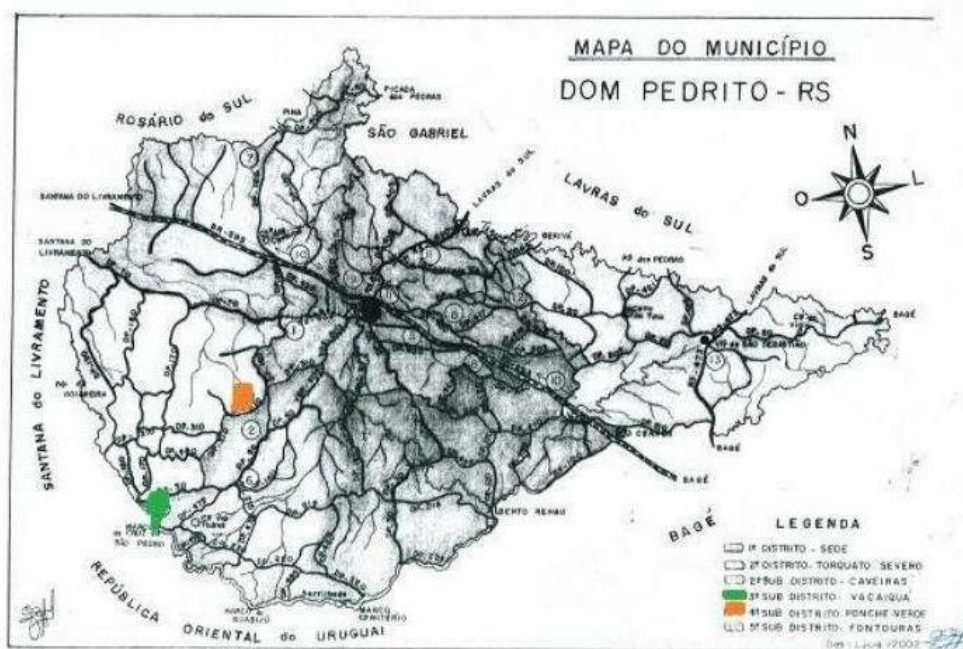
Foi pertinente para a realização deste trabalho, conversar com a outra professora com a finalidade de refletir sobre experiências diferentes, uma vez que esta professora vive na comunidade - no campo próximo da escola -, leciona há mais de vinte e cinco anos e possui conhecimento diverso sobre as ferramentas metodológicas e gêneros textuais que se originam dela. Entender melhor como ela trabalha/trabalhava as práticas de letramento e como as mudanças da BNCC impactam em suas aulas auxilia no reconhecimento das práticas docentes. Durante nossas análises chamaremos a colega de “N”.

CAPÍTULO 3: A ESCOLA MUNICIPAL RURAL DE ENSINO FUNDAMENTAL SUCESSÃO DOS MORAES

A Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes foi fundada em 16 de fevereiro de 1983, conforme o Decreto de criação nº 05. Ela está localizada a 27 quilômetros da zona urbana, no 3º Subdistrito Upacaray.²

Imagem 1 - Mapa da localização da E. M. R. Ens. F. Sucessão dos Moraes

² O Subdistrito é uma divisão de um distrito. Ele é formado por algumas localidades da zona rural. A escola Sucessão pertence ao Subdistrito intitulado Upacaraí. O subdistrito é formado pelas localidades: Upacaray, Cruz de São Pedro, Vacaiquã, Corredor dos Corrêa, Boliche da Pedra, Três Vendas e Ponche Verde. Este último é onde se localiza a escola.



Fonte: Izalina de Vargas Oliva - supervisora geral da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

A escola possui oitenta e dois alunos matriculados da pré-escola até o nono ano do ensino fundamental, A escola conta com dezesseis professores. A equipe gestora é composta pela diretora e uma vice-diretora, além da supervisora pedagógica que também atua como professora no educandário. Em sua estrutura física há dezoito salas sendo: dez salas de aulas, um refeitório, uma sala de professores (que também é a biblioteca da escola), três banheiros (um feminino, um masculino e outro para uso dos docentes. Este último está dentro da sala da direção). A escola funciona no turno matutino.

Durante a pandemia foi averiguado sobre quantos alunos dispunham computadores e celulares para as aulas online e ainda a quantidade de alunos que tinham acesso a internet. Apenas três alunos tinham acesso a computadores, e quarenta e dois alunos possuíam celular (próprio ou de algum membro de sua família) sendo destes apenas dezenove com acesso à internet em sua residência. Os alunos do pré ao quinto ano utilizavam o celular de algum membro da sua família e recebiam o material impresso.



Imagem 2:: Escola Sucessão dos Moraes pintada para o retorno das aulas presenciais.

Conforme a Secretaria Municipal de Educação e Cultura em Dom Pedrito há 13 escolas do campo sendo: duas nucleadas (E. M. R. E. F. Anna Riet Pinto e E. M. R. E. F. Sucessão dos Moraes), onze multisseriadas e no momento não há nenhuma escola itinerante até o presente momento. Salienta-se que uma das escolas multisseriadas, denominada Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Obelisco da Paz é uma escola contêiner, ou seja, ela foi criada dentro de um container, adquirida pelo município de Dom Pedrito com o intuito de se tornar itinerante, caso haja demanda em outra localidade e não mais onde ela se encontra atualmente. Vale ressaltar que uma das fontes de renda do município de Dom Pedrito é a agricultura de vastas quantidades de terra, deste modo, muitas vezes os trabalhadores rurais mudam de localidade conforme a safra e conseqüentemente seus filhos estudados. Devido a esta peculiaridade surgiu a escola contêiner.

3.1 Quarentena, Covid-19 e aulas on-line

Em março de 2020 seria a minha tão sonhada nomeação. Porém, em virtude do

Coronavírus (SARS4-CoV-2, o Covid-19), a nomeação não ocorreu em março. Através da Lei 13.979/2020 foi decretado estado de quarentena em todo o território nacional. A partir do estado de quarentena constituído pelo Governo Federal, inúmeros estados e municípios brasileiros foram instituindo seus próprios decretos com recomendações e proibições, dentre elas: o isolamento social e o fechamento inclusive das instituições de ensino presenciais.

Em Dom Pedrito as medidas impostas pelo prefeito de Dom Pedrito, Rio Grande do Sul, no Decreto nº 02/2020, de 17 de março do mesmo ano, determinam o fechamento das escolas no regime presencial em todo o território municipal.

O ano letivo municipal de 2020 em Dom Pedrito precisou de modificações tanto na Matriz Curricular quanto no modo de lecionar devido ao decreto que cancelava as aulas presenciais das instituições de ensino em todo o território municipal. Desta forma, cada instituição de ensino aderiu a uma sistemática³ para que o ano letivo não fosse interrompido pela pandemia causada pelo Covid-19.

Com isso, a secretaria de educação municipal propôs o envio de materiais físicos e através do aplicativo *WhatsApp* para os alunos a fim de prosseguir o andamento do calendário e para que houvesse contato entre os professores e alunos. Desta forma, no final de agosto de 2020, fui chamada para ingressar na carreira do magistério municipal. Como a minha trajetória acadêmica e profissional é movida por desafios, aceitei o cargo e comecei a fazer parte da Escola Municipal de Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes.⁴

³ Algumas escolas optaram por fornecer material impresso aos alunos, outras escolas mandavam o conteúdo/material via redes sociais e outras usavam as duas alternativas.

⁴ A Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes funcionou anteriormente em outras localidades até ser realizada a doação da área para a construção da escola pelo senhor Alcides Coradini. Ela recebeu este nome por ser feita pela família Moraes para que os seus filhos e vizinhos próximos pudessem estudar.



Imagem 3: Tirada pela autora (e com a autora) em frente a escola no dia das entregas de pareceres em janeiro de 2021.

Na foto acima nota-se a autora utilizando máscara para prevenção ao Covid-19, seguindo os protocolos de saúde e ao fundo a escola com algumas deteriorações do tempo e por estar fechada ao longo do ano devido a pandemia.

Vale ressaltar, que apesar de ser nomeada e lecionar na zona rural, em virtude da pandemia causada pelo Covid-19, eu não tive contato presencial com os meus alunos do Sucessão dos Moraes. Foram formados grupos no aplicativo *WhatsApp* para as turmas a fim de enviar material, tirar dúvidas e termos contato com os alunos. O material também era disponibilizado de forma física por motoristas de ônibus, quinzenalmente.⁵

Na primeira remessa foi enviada para os alunos em setembro de 2020, o retorno se deu quando o próximo material foi enviado, ou seja, quando foi enviado este novo material, os alunos mandaram o retorno do material anterior, porém alguns vieram em branco.

Quando recebi este material em branco, fiquei pensativa sobre o que os meus alunos não haviam entendido da explicação e das atividades – todos os materiais vão com a parte escrita

⁵ Os motoristas possuem uma rota e deixam as apostilas na porteira de cada propriedade rural para o responsável de cada aluno.

explicativa dos conteúdos e mais as atividades. Cabe aqui salientar que o segundo retorno físico também veio com atividades em branco. No terceiro material encaminhado, eu enviei, para esses alunos que retornaram em branco as atividades, uma carta questionando o porquê de vir em branco.

Após o envio da primeira carta, alguns alunos me responderam. Observei que através das cartas, consegui tirar a maioria das dúvidas dos alunos. Desta forma, segui enviando, junto aos materiais, cartas individuais aos alunos. Notei, com o passar do tempo, um aumento do número de cartas que recebia, construindo assim um vínculo afetivo com os alunos. Consegui tirar a maioria das dúvidas dos alunos que me responderam às cartas.

Um ponto relevante a ser ressaltado foi a criação da Matriz Curricular Municipal (que pode ser encontrada no anexo) em outubro de 2020 pela Secretaria de Educação do Município de Dom Pedrito. Cada disciplina recebeu sua própria matriz curricular com objetivos de conhecimentos e habilidades a serem desenvolvidas no restante do ano letivo. De março de 2020 até outubro de 2020 os professores deveriam trabalhar com jogos pedagógicos e textos, sem entrar em conteúdos novos. Só após esta matriz foi que os professores puderam seguir os conteúdos específicos de suas áreas/disciplinas.

No que se refere a disciplina de Língua Portuguesa, os objetos de conhecimento presentes na matriz curricular municipal eram voltados para a gramática normativa, ou seja, os objetos de conhecimentos acerca dos letramentos não estavam presentes em seu *corpus*.

Antes da pandemia, os anos finais do ensino fundamental não receberam pareceres descritivos, apenas notas das áreas de conhecimento. Devido a pandemia, a Secretaria de Educação achou melhor o envio de pareceres individuais de cada disciplina para que o professor pudesse esclarecer quais os objetos de conhecimento e habilidades o aluno desenvolveu e qual o grau de satisfação deste, foi total, parcial ou insuficiente. No ano de 2020 não houve reprovações na rede municipal de Dom Pedrito conforme ordem da Secretaria devido à pandemia do Covid-19.

No dia 29 de junho de 2021 foi anunciado, no município, o retorno das aulas presenciais, fato exigido judicialmente pelo Ministério Público. Os pais e/ou responsáveis dos alunos poderiam optar pelo ensino remoto (aulas seguiram sendo enviadas através da rota do ônibus e/ou pelos grupos de turma do *WhatsApp*) ou pelo ensino presencial seguindo os protocolos exigidos pelo estado para o retorno.

A direção do Sucessão dos Moraes fez um levantamento prévio com os alunos para saber quais voltariam às aulas presenciais e quais seguiram no ensino remoto. A maioria dos alunos não retornou ao ensino presencial, uma vez que não estavam vacinados contra o

Covid-19. De acordo com o calendário escolar, retornamos ao ensino híbrido⁶ no dia 12 de julho de 2021. No dia 16 de julho entramos em recesso escolar, retornando no dia 2 de agosto de 2021 com o sistema híbrido.

Como a maioria dos alunos não retornaram ao presencial, ficou estabelecido que as aulas presenciais seriam três vezes por semana e duas vezes seriam de forma on-line, além da reunião de professores pedagógica semanal. Logo, quando havia condições climáticas adequadas (não está chovendo e/ou a estrada está em condições de trafegabilidade) tivemos aula na segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. Na quinta-feira acontecia a reunião pedagógica e aula on-line via *whatsApp* e se possível vídeo-chamada na sexta-feira apenas aula on-line com os alunos que possuem acesso à internet.

Desta forma, nós, professores, íamos de ônibus a partir das sete horas da manhã conforme a rota do transporte da Prefeitura Municipal e pegávamos pelo caminho os alunos que os pais autorizaram o regresso ao presencial. As aulas começam às oito horas e trinta minutos e terminam às onze horas e trinta minutos uma vez que a maioria dos professores vão da cidade para a zona rural.

Os primeiros três períodos possuem quarenta minutos e os últimos dois trinta minutos prevendo o tempo de retorno da rota do ônibus para os alunos retornarem para suas residências e os professores voltarem para a cidade - pela escola estar localizada a 27 quilômetros da cidade, os professores da escola na sua grande maioria lecionam na zona urbana no período da tarde. Cabe ressaltar que as disciplinas são escolhidas aleatoriamente, não há uma especificação para ocupar os períodos com mais minutos.

Após o término da aula, os alunos comem sua marmita - fornecida pela escola (a instituição de ensino fornece um lanche na entrada e a refeição na saída em virtude do tempo que os alunos possuem de deslocamento que pode variar entre trinta minutos e três horas), e os professores retornam à zona urbana. Esta especificidade se dá devido a dependência do transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal através do Programa Estadual de Apoio ao Transporte Escolar no Rio Grande do Sul - PEATE/RS⁷.

Tudo necessita ser planejado entre a escola e a Secretária de Educação Municipal, uma vez que a escola não possui água encanada e depende de um caminhão pipa que abastece

⁶ O Ensino Híbrido é uma abordagem metodológica na qual o aluno aprende por meio da articulação entre espaços e tempos online, síncronos e assíncronos e presenciais. Envolve o retorno presencial, mesmo que parcialmente.

⁷ O PEATE transfere recursos financeiros aos municípios que realizam o transporte de alunos que residem na zona rural tanto na sua residência para a escola (caso da escola Sucessão) quanto da sua residência para a cidade quando não há condições de estudar na escola do campo. Este último caso acontece com a maioria dos alunos pedritenses que terminam o ensino fundamental e vão através do transporte estudar na zona urbana.

as três caixas d'água da escola, além da coleta do lixo (dependendo das condições climáticas é quinzenal ou mensal. A escola não possui coleta seletiva).

Nos dias de chuva, as aulas funcionam de forma on-line. Antes da pandemia havia a dobradinha, ou seja, em dois dias na semana, além da carga horária normal da manhã, havia aula à tarde para recuperar ou deixar em haver as aulas dos dias que choviam ou que a estrada não estivesse em condições para o transporte escolar passar. Com a pandemia, instalou-se um novo formato de ensino, acabando com as dobradinhas. Estes fatores de organização curricular estão amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, de 20/12/1996 em seu 25º artigo que prevê:

Em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Para o retorno presencial com segurança, o município possui alguns protocolos: são verificadas as temperaturas de todos os alunos e professores antes de entrarem no ônibus escolar e na escola, exige-se o uso de máscaras e de passar álcool em gel. Os professores ainda necessitam utilizar viseiras de acrílico por cima da máscara e luvas descartáveis.



Imagem 4: A autora com a máscara e a viseira. Alguns minutos após o uso, devido a respiração, a viseira e o óculos de grau embaçam, sendo necessário, sair da aula, dirigir-se ao corredor e limpá-los.

Percebemos que o uso do equipamento por vezes se torna difícil, ainda mais se o docente usar óculos devido ao embaçamento pela respiração. Apesar dos protocolos de segurança, não há garantias que mesmo assim alguém contraia o vírus, e caso algum aluno ou professor apresente sintomas, as aulas presenciais são suspensas e só retornam após o resultado negativo ou a cura do sujeito infectado.

Em 8 de novembro de 2021, devido ao decreto estadual, o ensino presencial tornou-se obrigatório para as redes estaduais, municipais e privadas. Apenas os alunos que apresentaram atestado médico ou que estejam com Covid-19 não precisaram ir até a escola. Desta forma, a partir do decreto, os professores do Sucessão dos Moraes passaram a lecionar de segunda-feira à sexta-feira quando há condições climáticas. Nas quartas-feiras os períodos são de 25 minutos, e, posteriormente, ocorre a reunião pedagógica na escola e o atendimento aos alunos com Covid-19 ou que apresentaram atestado médico via aplicativo de *WhatsApp*. Poucos alunos apresentaram atestado médico escolar para seguir de forma não presencial. Para alguns destes, sem acesso via internet, seguiu-se enviando o material físico.

CAPÍTULO 4: O ESTADO DA ARTE: O CAMPO DO CAMPO

Para a realização desta pesquisa, optou-se por ser realizado o “Estado da Arte” com a finalidade de compreender o que está sendo pesquisado sobre as temáticas que constituem esta pesquisa de trabalho para a construção do nosso embasamento teórico. “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominado ‘Estado da Arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções.” (ROMANOWSKI, 2006, p. 39). Desta forma, pode-se descobrir se a temática é inovadora, se há pesquisas sobre a mesma e o que os pesquisadores aprofundam a partir do tema norteador. O objetivo de se elaborar o “Estado da Arte” em trabalhos acadêmicos científicos em é:

Compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da

prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores. (ROMANOWSKI, 2006, p. 39)

Embora pareça uma pesquisa simples, pudemos ver na prática que não é. Realizar o Estado da Arte requer bem mais do que apenas uma leitura superficial, uma pesquisa superficial sobre as temáticas escolhidas. O Estudo da Arte necessita de leituras aprofundadas para saber se a pesquisa realmente trata do tema norteador do objetivo ou não.

É possível afirmar o que se tem falado sobre determinado tema ou área de conhecimento, em nosso país, num certo período, a partir só da leitura dos resumos? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? Que relação poderia ser feita entre cada resumo e o trabalho que lhe deu origem? É possível um olhar metonímico para cada resumo? (FERREIRA, 2002, p. 264)

Assim como propomos uma leitura profunda sobre a nossa temática e objetivamos a reflexão acerca dela, não podemos realizar o Estado da Arte baseados em títulos e resumos. Então, para realizar o nosso Estado da Arte seguimos o preceito de Romanowski (2002):

Definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas; localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o corpus do estado da arte; levantamento de teses e dissertações catalogadas; coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas ou disponibilizados eletronicamente; leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área; organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações; análise e elaboração das conclusões preliminares. (ROMANOWSKI, 2002, p. 15-16)

Desta forma, seguindo o preceito da autora acima, pesquisou-se no banco de teses e dissertações do portal de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e Scielo usando as combinações de palavras-chave desta pesquisa: Linguagens e suas tecnologias; BNCC; Educação do Campo; TIC⁸s na Educação do Campo; Letramentos.

Primeiramente, no site da Capes, utilizou-se todas as palavras-chaves para saber se havia alguma pesquisa semelhante à proposta deste trabalho, porém nada foi encontrado. Após, utilizamos os termos “TICs e Educação do Campo” com “Linguagens e suas tecnologias”. Surgiram quarenta e três periódicos, porém todos associando as Linguagens e suas tecnologias com as TICs sem mencionar a Educação do Campo mesmo tendo se

⁸ Tecnologia da Informação e Comunicação

utilizado na busca o termo Educação do Campo vinculado às TICs.

Em outra pesquisa no site da Capes, com o filtro os termos “BNCC” com “Educação do Campo”, surgiram oitenta trabalhos a partir deste filtro, sendo setenta e oito artigos e dois livros. Apesar de termos encontrado oitenta trabalhos utilizando este filtro como busca, apenas dois trabalhos foram encontrados falando da Educação do Campo e da BNCC. O primeiro intitulado “A ressignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG Roteiro” publicado em 2021 e o segundo publicado no ano de 2020, intitulado “Educação do campo: estudo sobre a base nacional comum curricular a partir de percepções de professores/as da área de ciências humanas” de Medeiros e Menezes.

O artigo citado acima discute a formação da BNCC e a exclusão que a Base faz em seu currículo da Educação do Campo. Ele mostra a realidade escolar de Juiz de Fora/MG, lócus de sua pesquisa e não centra seu estudo em uma área específica. Já o segundo artigo, traz o mesmo discurso de exclusão, porém é voltado para a área de ciências humanas.

A quarta combinação utilizada como filtro em nossa pesquisa foram “Linguagens e suas Tecnologias” e “Educação do Campo”. Foram encontrados com este filtro 536 trabalhos publicados sendo: 447 artigos, 88 livros e uma resenha. Apesar de termos encontrado através deste filtro vários trabalhos, nenhum falava especificamente da área de Linguagens e suas Tecnologias na Educação do Campo.

A quinta e última combinação utilizada foram “Letramentos” e “Educação do Campo”. Foram encontrados 62 trabalhos, sendo eles: 60 artigos e 2 livros. Foram encontrados apenas 3 artigos que realmente os Letramentos fossem vinculados à Educação do Campo. O primeiro sob o título de “Letramentos em cursos de Licenciatura em Educação do Campo: uma análise de discursos” de Pereira (2021), o segundo de Santos e Silva (2020) com o título de “Letramento acadêmico e desenvolvimento da escrita por alunos indígenas em uma licenciatura em Educação Do Campo” e por último o trabalho de Knaul e Segundo (2017) intitulado “Novos letramentos com a mediação da tecnologia móvel na escola”.

Cabe salientar que apesar de existir uma gama de trabalhos a partir da segunda combinação utilizada para realizar este Estado da Arte, a palavra “Campo” que surgia a partir dos filtros não era ligada à Educação do Campo e sim para se referir ao campo de estudo/trabalho.

CAPÍTULO 5: DIALOGANDO COM A TEORIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO, BNCC E LETRAMENTOS

Neste capítulo, será discutido o referencial teórico desta pesquisa, iniciando pela discussão sobre a Educação do Campo. Em seguida, discorre-se sobre a Base Nacional Comum Curricular, a área de Linguagens e suas Tecnologias e letramentos.

5.1 Educação de Campo

A Educação do campo foi tratada historicamente na Legislação Brasileira como Educação Rural, porém ela perpassa essa significação. “O conceito de educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 61).

A Educação do Campo está completamente respaldada na Lei nº 9394/96 que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com a adesão do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), protegidos pela Resolução CNE/ CEB 1 de 3 de abril de 2002, a qual designou as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo. Neste documento consta que o estudante do campo necessita viver sua cultura, realidade, com resgate de sua identidade rural, e que para isso se faz necessários investimentos nas escolas.

De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, se entende Educação do Campo por:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

O Decreto ainda dispõe em seu artigo segundo sobre os princípios da Educação do Campo. São eles:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por

meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010, p. 1).

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011), a Educação do Campo vem se constituindo através das lutas e movimentos sociais ao longo dos últimos anos, a fim de garantir a educação de qualidade para alunos do/no campo, e respeitando suas especificidades. Ainda de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 176) “a Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira” e possui um significado que não incorpora, por exemplo, “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”.

Neste sentido, o campo é muito mais que “perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. (BRASIL, 2001, p. 1).

Para tanto, este conceito é “corrigido” no Dicionário de Educação do Campo em Caldart (2012):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual Meio Rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político. (CALDART; PEREIRA ; ALENTEJANO, 2012, p. 259)

Apesar das inúmeras conquistas educacionais, ainda há a necessidade de desconstruir preconceitos e conceitos sobre a Educação do Campo.

A concepção do campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência. (Diretrizes Curriculares da Educação do Campo, ARCO-VERDE, 2006, p. 24).

Para uma melhor compreensão, evidencia-se o conceito de quem são os sujeitos/população do campo através do Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária – PRONERA pelo, qual institui uma Política Nacional de Educação do Campo:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, p. 1).

Diferente de outras realidades do campo espalhadas pelo Brasil, a comunidade escolar de Dom Pedrito possui suas especificidades. A maioria das escolas do campo pedritense é constituída por famílias de funcionários de estabelecimentos situados no interior (funcionários de granjas ou fazendas). Muitos destes funcionários são temporários; fazendo com que os alunos dessas escolas mudam com frequência de localidade; alguns até mesmo retornam à zona urbana. Há escolas que possuem alunos chamados de “colonos”⁹, aos quais são filhos de famílias assentadas. O município de Dom Pedrito não possui, até o presente momento, demanda para alunos oriundos de quilombos ou indígenas.

Teoricamente o Decreto explica o que é a Educação do Campo, por quem ela é composta e quais são os princípios pelos quais os governantes devem seguir para que a Educação do Campo seja valorizada e ofereça uma educação de qualidade. De acordo com Caldart (2009), surgiram vários questionamentos e preconceitos sobre a Educação do Campo:

Novamente escutemos uma interpelação frequente: como assim uma ‘escola do campo’? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma ‘escola da cidade’? Por acaso a Educação do Campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo? E nosso debate histórico sobre a escola unitária onde fica? (CALDART, 2009, p.46)

Conseqüentemente, permanece claro que, segundo Caldart (2009) a crítica originária da é que não se defende um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Deste modo, podemos estender a necessidade de políticas públicas focadas na Educação do Campo para que os alunos se reconheçam em seu currículo e não sejam excluídos por falta deste. Conforme Fernandes,

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. (FERNANDES, 2002a, p. 67).

A luta por uma Educação do Campo transcende as fronteiras de campo x cidade. Por

⁹ Descendentes imigrantes de italianos ou alemães.

isso, se contrapõe a BNCC: o lugar presente da/na BNCC é o lugar do mercado capitalista. De acordo com a Secad/MEC (2007):

Para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo é necessário mobilizar e colocar em xeque ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter às desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade. (SECAD/MEC, 2007, p.13)

Vale ressaltar que a Educação do Campo tem compromisso com as lutas e movimentos sociais a fim de construir um espaço onde o homem do campo possa viver no campo com dignidade. E, ao assumir este papel, a escola “ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 1998, p. 161).

Seguindo este preceito, de acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as quais determinam o conjunto de parâmetros que precisam ser observados na/da oferta e no desenvolvimento da Educação do Campo, em seu artigo segundo, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 01).

Deste modo, existe a necessidade de (re) construir conceitos e desfazer preconceitos acerca da Educação do Campo tendo em vista que isso se materializa nas relações e atividades que se produzem no processo de ensinar e aprender na escola do campo. Por trás da Educação do/no Campo e de sua territorialidade existem sujeitos cunhados de valores, lutas, cultura e especificidades. As Diretrizes trazem no interior das suas normativas as indicações a respeito da Escola do Campo.

Através destes princípios, os alunos teoricamente deveriam ser valorizados nos currículos escolares, bem como sua identidade cultural, sua historicidade e todas as coisas ligadas ao conhecimento crítico-cultural que formam o indivíduo.

Na escola pesquisada, essa diversidade não é reconhecida por vários docentes. Anteriormente à pandemia, a escola organizava-se prevendo os dias de chuva, e por vezes a época de safra dos alunos filhos de agricultores ou de pais que trabalham em plantações de

soja ou de arroz e realizava as dobradinhas, que citamos acima. Mas, este fato não indica o reconhecimento da diversidade e sim a adaptação do calendário escolar. A diversidade é reconhecida através de projetos individuais ou coletivos entre os professores, como por exemplo, exposições da cultura local.

A Educação do Campo tem como finalidade oferecer uma formação escolar juntamente associada à produção de vida e conhecimento da cultura campesina, além de desenvolver ações em conjunto com a comunidade escolar numa ótica de qualificação do processo de ensino aprendizagem. A Educação do Campo estabelece um modelo diferenciado de educação para quem vive no meio rural, ou seja, os indivíduos que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida aos que vivem nas cidades. Para isto, existem características próprias a fim de que se cumpra o objetivo de oferecer uma educação de qualidade, adequada ao viver das populações do campo entre eles agricultores, criadores, colonos, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, trabalhadores rurais, etc.

Seguindo este pressuposto, é de suma importância pensar nas escolas do campo com a redação a partir de suas especificidades e não como algo que se deva pensar a partir da cidade com adaptações. Cada escola possui suas especificidades, e ao impor um currículo que não as contemple, poderá acarretar na exclusão do aluno e prejudicar seu processo de ensino e aprendizado. A mudança que almejamos na sociedade para incluir as minorias depende da educação que é ofertada na escola.

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) iniciou a redação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a própria BNCC, o intuito do documento é “deixar claro os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na creche até o final do ensino médio.” (BRASIL, 2016). No entanto, a BNCC não explicita que os conhecimentos considerados essenciais e que todos devem ter o direito são aqueles que emergem das necessidades de manutenção do modelo de desenvolvimento e organização social da sociedade do capital. Ou seja, a BNCC exibiu os objetivos e os direitos de aprendizagem dos alunos em cada etapa da educação básica tanto da rede pública quanto a privada de ensino tirando a autonomia das escolas no que se diz respeito às especificidades de cada região ou local deste país dos professores lecionarem parte dos conteúdos propostos, por exemplo.

É de suma importância e de extrema necessidade questionar que autonomia resta para a escola uma vez que os conhecimentos essenciais já foram definidos. Qual o espaço para se materializar outra educação e não a determinada pela BNCC? A imposição de um currículo

por ser uma determinação governamental oficial muitas vezes não deixa espaço para que o mesmo sofra alterações e em decorrência disto pode ocorrer de não haver espaço para materialização de letramentos, por exemplo, além do documento normativo orientador.

Diante do exposto, no que se refere à educação do campo, a BNCC faz sua menção uma única vez ao longo da sua redação quando fala sobre currículo e suas adequações para realidades distintas:

Organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, **Educação do Campo**, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2018. p. 17. Grifo meu).

A realidade do campo não é realmente levada em conta pela BNCC tendo em vista que a Base não pensa sobre suas especificidades. A Base, na sua redação, deixa claro que almeja “contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia”. (BRASIL, 2018, p. 80). Mas, como cumprir tal objetivo em uma escola do campo que não possui internet, computadores, e que os únicos recursos são: quadro negro, giz e por vezes livro didático com a identidade/realidade diferente do aluno?! Não há como um professor ensinar determinado letramento apenas de forma teórica porque faltará o complemento para que o aluno realmente aprenda.

O caráter excludente da BNCC fica explícito em sua redação ao não incluir as minorias, bem como as contradições que acima anunciou do que deve ser ensinado pelo professor em sala de aula e o que este precisa ter para isso. Percebe-se através da dimensão exposta que a BNCC vem aprofundar as desigualdades sociais na medida em que apenas anuncia todas as possibilidades de aprendizagens e não garante as condições materiais mínimas para sua concretização. É possível dizer que ela vem contribuir para hierarquizar, espaços sociais e sujeitos sociais em diferentes patamares.

5.2 A BNCC: um currículo para todos?!

A Base Nacional Comum Curricular possui três versões: a primeira apresentada em setembro de 2015 com trezentas e vinte páginas, a segunda versão em maio de 2016 com trezentas e duas páginas e a terceira e última versão em abril de 2017 com trezentas e noventa e seis páginas. O Ministério da Educação (MEC) iniciou a redação da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular no início de 2015 e finalizada em março de 2016 durante o Governo Dilma, possuindo trezentos e trinta e uma páginas.

Na primeira versão, a BNCC possuiu assistência de membros das universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, educadores da Educação Básica e acadêmicos especialistas nas disciplinas/áreas através de consultas nas escolas com formulários a serem preenchidos e formações com a finalidade dos profissionais de educação entenderem melhor a sua proposta. No dia 16 de setembro de 2015, foi divulgada no Portal da Base Nacional Comum Curricular¹⁰ e conforme a Sapelli (2018), a primeira versão da BNCC obteve doze milhões de contribuições sistematizadas e possuiu a participação de cento e dezesseis especialistas de trinta e sete universidades brasileiras.

Na segunda versão, elaborada entre os Governos Dilma e Temer, possuía seiscentas e setenta e seis páginas. Esta segunda versão da BNCC foi entregue pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, ao CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), em 3 de maio de 2016. Para esta versão, foram feitos seminários on-line com as secretarias de educação estaduais de junho de 2016 a 10 de agosto de 2016 e consultas populares no site disponibilizado pelo Ministério da Educação com o intuito que a formação do currículo incluísse todas as particularidades do Brasil, para que o discente pudesse desenvolver habilidades uniformes em todo o território nacional.

A segunda versão, segundo a Sapelli (2018), possui sete mil participantes. A partir desta versão, a Universidade de Brasília (UnB) elaborou um relatório contendo os pareceres feitos por especialistas nacionais e internacionais.

A terceira versão da BNCC foi elaborada no Governo Temer, sendo aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada em 15 de dezembro de 2017 contendo trezentas e noventa e seis páginas. Cabe salientar, que nesta versão foi retirada a seção que falava no Ensino Médio em virtude que em 16 de fevereiro de 2017, o então Presidente do Brasil, Michel Temer, sancionou a Reforma do Ensino Médio.

Ao mesmo passo em que a terceira versão foi publicada, em 29 de agosto de 2017, o Governo Federal por meio do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação

¹⁰ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>

impuseram prazos para as instituições de ensino se adequassem e utilizassem a BNCC através do Art. 15: “As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020” (MEC, 2017, p. 11).

No dia 3 de abril de 2018, o MEC apresentou ao CNE a 3ª versão da BNCC para o Ensino Médio. Posteriormente a isso, no dia 2 de agosto de 2018, foi organizado pelo Conselho Nacional de Educação um Dia D da BNCC com a finalidade que os professores discutissem dentro da própria escola sobre a nova proposta. Em decorrência do Dia D e de suas discussões, o CNE expôs a versão final da Base em 5 de dezembro de 2018, sendo no dia 14 de dezembro de 2018, homologada para o Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular, de acordo com o que está disposto na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e na Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, é um documento de caráter normativo que regulamenta o conjunto de aprendizagens que os necessitam desenvolver ao longo de cada etapa e modalidade da Educação Básica.

Construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2017, p14.)

A infância e a juventude do campo são consideradas na escola a partir de projetos pedagógicos elaborados pelos professores para promover a cultura e as questões identitárias da comunidade escolar. A BNCC está prevista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 26:

Art. 26- Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996. Grifo meu)

Salienta-se que a BNCC é a construção/formação de um currículo. Desta forma, antes de aprofundarmos nossa discussão sobre a Base, torna-se necessário discorrer sobre currículo. Historicamente, desde a sua entrada no campo pedagógico, o termo “currículo” passou por várias definições e construções conceituais.

Inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e conteúdos. Posteriormente, o currículo foi entendido como um conjunto de estratégias para preparar o jovem para a vida adulta. Além disso, o currículo

também já foi definido como conjunto de experiências trabalhadas pela escola ou conjunto das atividades e dos meios para se alcançarem os fins da educação. (SANTOS; PARAÍSO, 1996, p.82-84)

Dito isso, fica claro que o currículo não é algo inocente, ele é cheio de questões de poder. Em relação ao “poder e saber”, Foucault (1987) esclarece que:

Poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem, então, ser analisadas a partir de um sujeito de conhecimento que seria livre ou não em relação ao sistema de poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o saber-poder, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis de conhecimento (FOUCAULT, 1987, p. 30).

Deste modo, se percebe que a formação da BNCC não é algo neutro. Ela é a formação de um currículo cheio de disputas de poder.

A BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos. É uma ação pública que se configura nas interações entre atores locais e nacionais, centrais e periféricos, públicos e privados [...]. É isso que a qualifica como mais uma peça nos embates para a constituição de uma democracia no Brasil, para a configuração de um Estado democrático a partir da sociedade diversificada, desigual, fragmentada, cindida e dividida. O grande desafio é, realmente, criar a democracia e “algo comum” dentro dessa diversidade. Uma ação política fundamental de “algo comum” é a criação de arenas decisórias ampliadas para as políticas educacionais e, dentro delas, o currículo. Essa é uma das demandas da configuração dos governos e dos Estados democráticos. As arenas decisórias ampliadas da educação, criadas desde 1988, são uma novidade recente na política brasileira. (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 331).

Logo, a proposta da BNCC é de “criar um currículo padrão”. A pergunta que se insere neste contexto seria: ao criar um currículo padrão para todos, a BNCC acaba excluindo o que não faz parte deste padrão?!

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional. (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

O que deveria haver na BNCC seria algo “comum”, algo possível de ser desenvolvido

em qualquer instituição de ensino dentro do território nacional e não a criação de um currículo que exclui as minorias. O compromisso firmado entre BNCC e a educação não é honrado quando se torna excludente para a Educação do Campo e as outras políticas de ascensão das minorias. A própria BNCC assume em sua redação o compromisso de uma Educação Integral:

Assumir uma visão plural, singular e integral do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2016b, p. 12)

Evidencia-se que, juntamente com a BNCC, surgiu o “*Movimento pela Base Nacional Comum*”, criado pelo Governo Federal em um site de mesmo nome com o intuito de informar, disponibilizar consultas à BNCC, fazer pesquisas formações, entre outras coisas.

Formado em 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum é formado pelas fundações Lemann, Roberto Marinho e Maria Cecília Souto Vidigal, os institutos Ayrton Senna, Unibanco, Natura e Inspirare; o movimento Todos pela Educação; o Itaú BBA, o Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); agentes públicos ligados ao MEC; economistas e consultores educacionais de bancos; representantes de grupos produtores de materiais didáticos; e especialistas em avaliação em larga escala. (CASSIO, 2019, p.19)

Será que um grupo formado por empresários e órgãos privados seria capaz de perceber realmente a importância de um currículo que seja realmente inclusivo? Ou será que este grupo não teria o intuito de valorizar a coletividade pela qual pertence? Bottomore seguindo isso reflete que

Essa concepção do estado como instrumento de uma classe dominante, assim designada em virtude de sua propriedade dos meios de produção e do controle sobre estes exerce, permaneceu, desde então, fundamental em toda a obra de Marx e Engels. O estado, disse o segundo no último livro que escreveu – A origem da família, da propriedade privada e do Estado – é “em geral, o Estado de classe mais poderosa, economicamente dominante, que, por meio dele, torna-se igualmente a classe política dominante, adquirindo com isso novos meios de dominar e explorar a classe oprimida”. Isso, porém, deixa em aberto a questão de por que e como o Estado, enquanto instituição distinta da classe ou das classes economicamente dominantes, desempenha esse papel. E essa questão é particularmente relevante na sociedade capitalista, na qual a distância entre o Estado e as forças econômicas é, em geral, bem-acentuada. (BOTTOMORE, 1988, p. 218)

Com isso, refletimos se a classe dominante representada pelos grupos de empresários citados por Cassio (2019) não foram o principal motivo para que se agravasse mais ainda o

quadro de exclusão presente na BNCC. Afinal, a própria BNCC em sua redação fala da sua intenção em preparar os estudantes para o mercado de trabalho:

Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018, p. 465-466).

Percebe-se que a BNCC possui o intuito de preparar o jovem para o mercado capitalista do trabalho e no caso da escola do campo, além da imposição de uma cultura de produção a partir da perspectiva dominante, os alunos podem contar com uma estrutura mínima que garanta a sua formação. Porém, a Base não leva em condições a precariedade de inúmeras escolas espalhadas pelo território nacional. A BNCC parte do pressuposto que todas as escolas possuem ferramentas midiáticas quando impõe um currículo com letramentos voltados para a cultura digital.

5.3 A BNCC e área de linguagens e suas tecnologias

A área de linguagens é intitulada pela BNCC como “Linguagens e suas tecnologias”. Logo, a primeira impressão que dá ao leitor é que as tecnologias estão entranhadas de algumas (ou várias) formas na proposta curricular. Comprova-se este pressuposto preliminar a seguir na Base (BRASIL, 2018) quando ela expõe, através das competências 4 e 5, específicas do ensino básico, dentre outras, uma formação para o aluno que o possibilite a se comunicar pelos diversos tipos de linguagens e mídias digitais.

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 63)

Ainda neste sentido, a BNCC na área da linguagem coloca como objetivo que os alunos saibam as “linguagens de programação ou de uso de ferramentas e Apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, de realidade aumentada, de criação de games, gifs, memes, infográficos etc.” (BRASIL, 2018, p. 489). Ou seja, a BNCC pressupõe que os alunos possuem acesso às ferramentas midiáticas. Fato este que não ocorre na escola Sucessão dos Moraes. A escola não possui computadores, por exemplo, para os alunos utilizarem. O que mais uma vez evidencia o caráter excludente da BNCC e sua contribuição na acentuação das desigualdades.

Vale lembrar que o Ministério da Educação é responsável por prover a tecnologia para as escolas através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, em seu artigo 3º, pelo qual assegura que:

I - implantar ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas beneficiadas; II - promover, em parceria com os Estados, Distrito Federal e Municípios, programa de capacitação para os agentes educacionais envolvidos e de conexão dos ambientes tecnológicos à rede mundial de computadores; e III - disponibilizar conteúdos educacionais, soluções e sistemas de informações. (BRASIL, 2017. Grifo meu)

Apesar da existência deste decreto, na prática percebemos a demora na execução e a falta de interesse político para o empoderamento da educação no/do campo, além de entender que há um custo elevado para a criação de um laboratório de informática.

O computador é um recurso caro, se comparado ao custo de lápis ou de livros, mas não é auto-suficiente para ser tratado como algo mais que um recurso didático que pode, por si só, resolver todos os problemas da escola. Sua aquisição se justifica pelas inúmeras possibilidades de utilização, que serão decisivas para o sucesso ou fracasso do trabalho desenvolvido. (WEISS, A; CRUZ, M., 2001, p. 17).

Conforme Molina, Montenegro, Oliveira (2009), noventa e dois por cento das escolas do campo não têm acesso à internet. E este panorama não mudou muito comparado com o ano que foi publicado os artigos dos referidos autores. Muitas escolas do campo ainda não possuem internet, causando assim a exclusão digital dos alunos.

Nesta perspectiva, Caldart (2004) afirma que a educação do campo possui suas políticas desde 1930 voltada para a escolarização da zona urbana, ou seja, a educação do campo é tratada como uma extensão da cidade ou uma preparação para residir futuramente na zona urbana. Por isso, é imprescindível a luta por uma educação do campo de qualidade que garanta aos alunos sua permanência na zona rural.

5.3.1 Letramentos

Antes de aprofundarmos a discussão sobre letramento, se faz necessário distinguir o conceito de alfabetização e de letramento que se é facilmente confundido como relata Soares (2001), sendo importante distingui-los, para não ameaçar o processo de alfabetização, e aproximá-los, uma vez que o letramento depende da alfabetização.

Compreende-se então que a alfabetização é a aquisição da leitura e da escrita e o letramento como apropriação e utilização da leitura e escrita. Segundo Soares (2001) nem todo o sujeito que é alfabetizado conseqüentemente será um indivíduo letrado. Outro equívoco recorrente é desassociar a alfabetização do letramento.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a 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. (SOARES, 2000, p. 34)

Esta dificuldade de entendimento sobre o letramento e as suas habilidades é refletida pela autora Magda Soares (2000), ao dizer que o letramento compreende um enorme conjunto de conhecimentos e habilidades; envolvendo complexidades que não “as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se em uma dimensão de letramento que privilegia.” (SOARES, 2000, p. 66).

O termo letramento é originário da palavra inglesa “literacy” proveniente do latim “litera”, que significa “letra”, o sufixo – cy denota “qualidade, estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”, conforme Soares (2003, p 17).

De acordo com as concepções acima, entende-se que o letramento, como prática social, perpassa a decodificação da língua e o seu funcionamento. O letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (SOARES, 2006, p. 72). Deste modo, o letramento implica em diversas habilidades, como exemplifica a autora Magda Soares (2000):

Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para

orientar-se, para apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcaram o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...]. (SOARES, 2000, p.92)

O letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Neste trabalho, usaremos como a concepção teórica de letramento o conceito de Street (2014) ao se referir que:

Qualquer estudo etnográfico do letramento atestará, por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e revelar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado. (STREET, 2014, p. 103)

Isto é, associamos o letramento e as escolhas feitas através da sua prática com as disputas de poder, assim como também discorreremos anteriormente sobre a formação do currículo. Em relação às práticas de letramento Barton e Hamilton (2002) evidenciam que há várias concepções e cita-as:

a) O letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, as quais podem ser compreendidas como eventos mediados por textos escritos. b) Os diferentes letramentos estão associados aos diferentes domínios sociais. c) As práticas de letramento são padronizadas por instituições sociais e relações de poder. Assim, há letramentos mais dominantes, mais visíveis e mais influentes do que outros. d) As práticas de letramento são propositais e encaixam-se em metas amplas e em práticas culturais. e) O letramento é historicamente situado. f) As práticas de letramento transformam-se e as novas práticas surgem, frequentemente, acionadas por meio de processos de aprendizagem informal na compreensão das ações. (BARTON E HAMILTON, 2002, p.7)

Através destas concepções, percebe-se a amplitude dos letramentos e de suas práticas. Vieira (2003, p. 256) afirma que, “em cada evento de letramento, os contextos social e situacional, os domínios, os papéis sociais, o sujeito e o outro devem ser considerados”.

Evidenciamos que cada indivíduo está em um grau de letramento. “Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2004, p. 48- 49). Não há seres iletrados, segundo Tfouni (1988, p. 82): “o termo iletrado não pode ser usado como antítese de letrado. Isto é, não existe nas sociedades modernas o letramento 'grau zero”.

O que de fato existe são diferentes níveis/ graus de letramento de acordo com o processo sócio histórico pelo qual existe na sociedade. “O letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas” (MARCUSCHI, 2001, p. 21)

Ressalta-se que às práticas de letramento não se restringem apenas a escrita Kleiman (1995, p. 181-182) desta que em sociedades tecnológicas “o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve somente a modalidade oral, como escutar notícias no rádio, é um evento de letramento, pois o texto escrito tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita”. Recentemente, estudiosos da área trazem outro termo/definição: os multiletramentos, elas podem e ocorrem na oralidade.

Implica o reconhecimento dos múltiplos letramentos, que variam no tempo e no espaço, mas que são também contestados nas relações de poder; assim os novos estudos do letramento não pressupõem coisa alguma como garantida em relação aos letramentos e às práticas sociais que se associam, problematizando aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interrogando-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência. (STREET apud ROJO, 2009, p. 89)

Logo, o letramento enquanto prática social pode ser entendida como um ato de resistência e de empoderamento do indivíduo. Na última versão da BNCC, ela fala sobre os múltiplos letramentos:

Essa consideração dos **novos e multiletramentos**; e das **práticas da cultura digital no currículo** não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC **procura contemplar a cultura digital**, diferentes linguagens e **diferentes letramentos**, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a **hipermídia**. (BRASIL, 2018, p.70. Grifos meus)

Pode-se constatar que a BNCC foca na cultura digital abertamente e na cultura do letramento digital sugerindo a produção de hipermídias¹¹. Com relação aos gêneros textuais, entendemos que eles são as práticas sociais e eventos de letramento.

¹¹ São referências dentro de documentos que remetem a outros. Podem trazer fotos, gráficos, animações, vídeos, sons ou links.

A noção de gêneros textuais é respaldada em práticas sociais e em saberes socioculturais, porém os gêneros podem sofrer variações em sua unidade temática, forma composicional e estilo; e qualquer gênero textual possui estilo; em alguns deles, há condições mais favoráveis (gêneros literários), em outros, menos favoráveis (documentos oficiais, notas fiscais) para a manifestação do estilo individual; Os gêneros não são instrumentos rígidos e estanques, o quer dizer que a plasticidade e dinamicidade não são características intrínsecas ou inatas dos gêneros, mas decorrem da dinâmica da vida social e cultural e do trabalho dos autores. (KOCH E ELIAS, 2006, p. 131)

Cabe aqui explicar o que é um gênero textual. Conforme Marcuschi (2000, p. 18):

O gênero é uma forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico. O gênero tem uma existência real que se expressa em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas, tais como: telefonema, sermão, **carta comercial, carta pessoal**, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, instruções de uso, outdoor, etc. São formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa. Poderia dizer que os gêneros são propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para o produtor e o receptor. (Grifos meus)

Entende-se que cada gênero textual possui suas características próprias e singularidades estruturais. Toda a apropriação do gênero feita pelo sujeito depende do grau de letramento que ele está e da sua prática social.

O conceito de gêneros textuais, portanto, retoma – ampliando-o, no entanto – um pressuposto básico de textualidade: o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são tipificadas, estabilizadas; por outras palavras, são sujeitas a modelos, em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse caráter de estabelecido, de típico, de regular. É esse caráter de regular que faz com que o próprio conteúdo de um gênero possa ser previsto. (ANTUNES, 2009, P. 54-55)

Conforme Antunes (2009) os gêneros textuais reconhecem o seu cunho social na língua. Na escola, os gêneros textuais seriam a “ponte” entre os objetos escolares e as práticas sociais do indivíduo através da competência/habilidade em sua empregabilidade nas produções textuais ou na oralidade. Isto é, as práticas de letramento dentro da disciplina de língua portuguesa são efetivas na construção dos gêneros textuais.

CAPÍTULO 6: Cartas Pedagógicas: estruturas e análises

O termo carta possui várias significações distintas, conforme Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2008, p. 92), a carta pode significar “1. Mensagem escrita para uma ou mais pessoas, que se envia pelo correio, dentro de um envelope. 2. Cada peça de um baralho”. Para este trabalho usaremos a primeira significação: a carta como um gênero textual de comunicação.

Ou seja, a carta é um meio de comunicação escrita entre uma ou mais pessoas. Elas podem ser de diferentes tipos: “a carta-bilhete, a carta resposta comercial, a carta-pneumática, o cartão-postal, cartão-postal comercial etc” (CAMARGO, 2011, p. 60).

As cartas pedagógicas são muito mais do que apenas o que está proposto no gênero textual.

Uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, **provocando este diálogo pedagógico**. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, **precisa estar grávida de pedagogia**. Portar, sangue, carne e osso pedagógicos. (CAMINI, 2012, p. 35. Grifo meu)

Conclui-se que nem toda a carta de cunho educativo, ou com proposta educativa é uma carta pedagógica. “As cartas pedagógicas precisam ser escritas, bem **como lidas e respondidas**, pois, assim, compõe-se um círculo cultural que, além de promover comunicação, gera conhecimento e libertação” (CAMINI, 2012, p. 8. Grifos meus). Ou seja, para que seja uma carta pedagógica realmente existe a necessidade da troca. Não adianta eu apenas enviar a carta para o meu aluno questionando sobre as dúvidas a respeito do material enviado se não me retornar com suas questões, não interagir realmente com o docente - sem isso a carta não tem o valor pedagógico completo.

A carta, como um instrumento que exige pensar sobre o que alguém diz e pede resposta, constitui o exercício do diálogo por meio escrito. Por isso, referir-se às cartas pedagógicas implica referir-se ao diálogo, um diálogo que assume o caráter de rigor, na medida em que registra de modo ordenado a reflexão e o pensamento; um diálogo que exercita a amorosidade, pois só escrevemos cartas para quem, de alguma forma, nos afeta, nos toca emotivamente, cria vínculos de compromisso. [...] É nesse sentido, agregando os conceitos de “carta” e de “pedagogia”, que as cartas pedagógicas tomam uma dimensão fortemente marcada pelo compromisso com um diálogo que construa, de forma sistemática, mas agradavelmente humana, a reflexão rigorosa acerca das questões da educação (VIEIRA, 2018, p. 75-76).

Os objetivos das cartas aos alunos ultrapassam/ultrapassaram a ideia de lecionar, de sanar dúvidas sobre os conteúdos desenvolvidos. As cartas trocadas com os alunos são o elo de ligação entre professora-aluno, onde troca-se além de conhecimento sobre os conteúdos de uma matriz imposta, troca-se culturas, anseios, receitas da comunidade, panoramas a respeito

da pandemia, segredos, e tantas outras coisas criadas através dos laços de intimidade de cada carta. As cartas serviram para eu conhecer os meus alunos, me aproximar deles e eles a mim.

6.1 Estruturando a conversa por meio das cartas pedagógicas

Como foi dito anteriormente, na Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes há duas professoras atuando na área de linguagens com a disciplina de Língua Portuguesa: a autora deste projeto de pesquisa de mestrado e sua colega.

A colega de escola que participou desta pesquisa possui vinte e cinco anos atuando na zona rural, na mesma escola, reside na comunidade, leciona a disciplina de língua portuguesa no sexto e no sétimo ano, e está aprendendo a lidar com as novas tecnologias. Em contrapartida a autora foi nomeada em agosto de 2020, reside na zona urbana, é nativa digital¹², e leciona a disciplina de língua portuguesa no oitavo ano e no novo ano.

Devido ao fato de a pesquisa-ação dar possibilidades de intervir na realidade que se está inserida, a proposta aqui apresentada resolveu propor conversações entre as professoras de língua portuguesa da escola Sucessão dos Moraes. Atualmente, em pesquisas educacionais são feitas rodas de conversa com a finalidade de propor algo. Neste caso, como há apenas duas professoras de língua portuguesa, a nossa proposta é um diálogo entre elas. Logo, porque não conversar sobre a escola e as possibilidades de letramento que podem ser desenvolvidas no Sucessão dos Moraes? Partindo disso, elegeu-se a conversa como proposta de ação.

A conversa embora não seja algo previsível devido ao fato de que estamos lidando com uma pessoa que não pensa, age ou tem a mesma bagagem de vida que quem propõe o diálogo, é uma forma de entender através da palavra como o outro vê determinada situação. Para este trabalho isso é necessário e relevante devido ao fato de a constituição da docência entre as participantes serem diferente como foi dito anteriormente.

(...) Nunca se sabe aonde uma conversa pode levar...uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra...e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto...e essa é a maravilha da conversa...que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo...pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças e a arte da conversa consiste em sustentar a tensão entre as diferenças...mantendo-as e não as dissolvendo... e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações...é isso o que a faz interessante...por isso, em uma conversa, não existe nunca a última palavra...por isso uma conversa pode manter dúvidas até o final, porém cada vez

¹² Pessoa que nasceu na era digital.

mais precisas, mais elaboradas, mais inteligentes...por isso uma conversa pode manter as diferenças até o final, porém cada vez mais afinadas, mais sensíveis, mais conscientes de si mesmas...por isso uma conversa não termina, simplesmente se interrompe...e muda para outra coisa (LARROSA, 2003, p.212-213).

Como Larrosa (2003), uma conversa é uma troca em que as pessoas podem discordar, argumentar sobre suas propostas e visões sobre determinado assunto até chegar a um consenso. É nisso que pensamos ao propor a conversa entre as duas professoras de língua portuguesa da escola: um consenso sobre as possibilidades de letramento na escola do campo.

A proposta de ação foi organizada em cinco momentos distintos, que ocorreram entre outubro de 2021 e abril de 2022. Os momentos foram, respectivamente, leitura do capítulo da BNCC sobre a área de linguagens dando ênfase aos letramentos solicitados. Seguido da escrita de uma carta pela autora-participante para a sua colega contando sobre suas impressões da BNCC, sobre a escola e o contexto pandêmico.

Após a leitura da carta, a professora deveria responder em forma de carta para a autora-participante. Num terceiro momento, houve uma conversa na escola entre as professoras da área: sobre os letramentos propostos pela BNCC, os que vêm sendo desenvolvidos pelas professoras em sala de aula desde o começo da pandemia bem como as mudanças que ocorreram durante este tempo (de março de dois mil e vinte até o momento da conversa). No quarto momento, outra conversa sobre a matriz curricular municipal, os letramentos que podem ser desenvolvidos através das possibilidades da escola. Seguido da criação de uma listagem de possíveis letramentos que podem ser desenvolvidos na escola do campo.

Os três últimos momentos que são em forma de conversa tiveram aproximadamente uma hora de duração e foram marcados conforme a disponibilidade das professoras conforme a grade de horários da escola em que as duas não estivessem em sala de aula.

6.2 Analisando a ação: trocando experiências

Os dados foram analisados através das trocas de cartas entre as professoras de língua portuguesa da escola Sucessão dos Moraes e suas conversações. Assim, procura-se entender as possibilidades de letramento que a escola do campo possui, além das mudanças em sua constituição causadas durante a pandemia.

Como foi relatado anteriormente, em outubro de 2020 foi disponibilizado à colega uma cópia da última versão da Base Nacional Comum Curricular para (re)leitura, reflexão e

avaliação.

A primeira carta foi enviada à colega no dia 12 de janeiro de 2022 (a carta consta no anexo deste relatório). Nesta carta, eu conto que estou elaborando, nas férias escolares, apostilas para desenvolver a Matriz Curricular Municipal e a BNCC com os alunos durante o próximo ano letivo seguindo. Aproveito para desabafar sobre as dificuldades encontradas e os receios causados pelas incertezas da pandemia. Conto à colega algumas estratégias utilizadas citando as cartas trocadas com os meus alunos durante o período das aulas remotas. Fui bastante sincera sobre como foi, e está sendo, lecionar em uma escola do campo durante a pandemia. Como consta no trecho abaixo:

Em 2020, seguimos com os mesmos problemas enfrentados em 2019. E com o retorno presencial eu achei que teria um pouco de alívio, mas me deparei com alunos cheios de lacunas, dúvidas, anseios... As turmas eram bem heterogêneas e cada vez que entrava um aluno “novo” em sala, eu precisava retomar os conteúdos para dar prosseguimento na disciplina e tentar vencer a Matriz. Eu não consegui vencer. Fiz o que pude e como pude. Foquei no que eu achava que era importante por base e dentro do parecer dos alunos, escrevi o que faltou eu dar ou aprofundar dos objetos de conhecimento.

No final de março de 2022, a colega retornou minha carta. Sua resposta veio em forma de depoimento. Com relação às angústias citada pela autora em meio a pandemia e sobre o vencimento da Matriz Curricular Municipal ela relatou:

Foi uma experiência difícil compará-la a andar sobre ovos com os olhos vendados. Tínhamos e diria, ainda temos um amanhã muito incerto. Mas, com paciência e perseverança, caminhamos. Quanto à matriz curricular, por várias vezes não a consegui vencer, pois temos na escola o problema das chuvas. Em dias de chuva não trabalhamos e os recuperamos trabalhando duas tardes na semana, porém com períodos reduzidos. Por vezes, paramos por uma semana ou mais, esperando as chuvas pararem e as estradas secarem. Isso faz com que tenhamos que voltar alguns conteúdos, porque os alunos esquecem, pois nem todos estudam durante estes dias. Então, alguns conteúdos(pouco) por vezes ficam sem ser trabalhados.

Percebemos que as angústias sobre as incertezas causadas pela pandemia e conseguir vencer a Matriz Curricular Municipal são mútuas. Ainda no trecho acima retirado do seu retorno, reitera-se o que já havia sido falado sobre as condições da escola e suas adaptações curriculares para os dias de chuva como está previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Vale ressaltar que, atualmente nos dias de chuva a escola trabalha de forma online através de grupos de *WhatsApp* postando materiais nos grupos e tirando as dúvidas que surgirem.

Com relação à fala “*nem todos estudam durante estes dias*”, ela refere-se ao fato de nem todos os alunos possuírem acesso à internet devido às condições climáticas, falta de ferramentas adequadas ou ainda falta de sinal/conexão.

A autora questionou em sua carta como era a escola Sucessão dos Moraes antes da pandemia, “N” relatou como era o funcionamento da escola e as condições de trabalho desde que ingressou em 1997. No começo do seu relato percebe-se a realidade do campo e a visão que muitos possuíam de que ir para a cidade seria uma opção melhor.

Posso dizer que a experiência de trabalhar em uma escola do campo foi extremamente surpreendente no começo e muito gratificante com o passar do tempo. Pois no início tive alunos que tinham por objetivo estudar, superar o conhecimento dos pais e avós e ir viver na cidade. Como se a cidade fosse a “salvação” para ele, aquele ser que teve o infortúnio de nascer ou criar-se na zona rural.

Para Caldart (2004) este conceito em que o campo era sinônimo de retrocesso é oriundo da falta de um currículo que pense realmente nos sujeitos do campo.

O debate da relação campo-cidade perpassa todas as reflexões de Educação do Campo. Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. (CALDART, 2004, p.11).

O papel da escola também é de lutar por um currículo inclusivo que dê condições para seus sujeitos garantindo assim uma educação de qualidade e a permanência dos sujeitos no campo. “N” relata sobre algumas evoluções que ocorreram desde que começou a lecionar no Sucessão dos Moraes:

A zona rural era um castigo, uma forma de vida primária da qual o ser não poderia esperar nada apenas a “evolução” de conseguir sair e sobreviver na cidade. Com o passar do tempo, o meio rural evoluiu, as mentes evoluíram, e aí se vão vinte e cinco anos, em que trabalhei e morei na zona rural. Passar a morar na zona rural foi uma experiência ímpar, pois me proporcionou participar totalmente imerso na comunidade escolar. Assim, acompanhei de perto sua evolução, suas lutas e anseios e todo o seu progresso no período em questão. Quando começo lembrar que no ano que vim trabalhar aqui (1997) para chegarem à escola, os alunos utilizavam-se das mais variadas formas de transporte: trator, bicicleta, a pé, a cavalo, e sentiam-se felizes por ter um escola que estava evoluindo e oferecendo além da 5ª série. Vim trabalhar aqui na condição de residir junto uma

família que me acolheu. Poderíamos ir para a cidade visitar nossa família nos finais de semana e feriados quando conseguia carona para ir e vir. A Secretaria de Educação, na época, disponibilizou uma Kombi para nos trazer, mas tínhamos que ir até a praça, com todos os materiais, incluindo muitas vezes malas com roupas, edredons, material escolar... Não foi um período fácil.

A partir de seu relato, constatamos as dificuldades encontradas dos alunos em estudar no campo e dos seus professores devido a falta de locomoção adequada. A locomoção adequada é um dos fatores cruciais para as melhorias na qualidade de vida e a permanência dos sujeitos no campo. A colega lembra o momento em que houve melhorias:

Quando a escola passou a ser nucleada, e foi agraciada com transporte, pode-se dizer que foi o salto para o futuro, pois marcou a real evolução. Aumentou o número de alunos, as professoras iam e vinham da cidade todos os dias, terminavam-se as multisseriadas, a escola passou a contar com instalação elétrica, e houveram mudanças didáticas trazidas por esta implantação de séries em turmas separadas.

Ao ser questionada sobre como desenvolve os gêneros textuais em suas aulas, “N” responde que procura desenvolver conforme a proposta curricular. Ela relata que grande parte dos alunos correspondem às suas propostas, enfatizando que muitos eram grandes leitores e escritores, atribuindo este fato a falta de acesso a tecnologia dos alunos para o uso de jogos online e de redes sociais, bem como a falta de opções de lazer. “N” ainda relata, que infelizmente, devido a pandemia, a leitura e escrita por parte dos alunos foi alterada devido ao acesso a internet - várias propriedades rurais investiram em tecnologias durante a pandemia - e com isso a leitura se tornou algo secundário.

Em relação a BNCC, “N” foi enfática ao afirmar que não percebeu mudanças curriculares na prática:

A Base Nacional Comum Curricular, veio com a grande promessa de resolver problemas. Quais? No meu entender, a Base são os PCNs um pouco mais atualizados. Trouxe-nos um pânico, pois foram feitos estudos de todas as formas e em todas as instâncias. Mudanças práticas? Não vi. Particularmente, penso que a base são os PCNs rebatizados, com novo registro de paternidade. Precisamos focar nas realidade de nossa região e sermos imparciais.

A reflexão de “N” não está equivocada, visto que a BNCC foi elaborada à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em suma, os PCNs abordam as competências e

habilidades de uma maneira mais geral e a BNCC aborda de forma mais específica e com a finalidade de unificar o currículo.

Os estudos relatados por “N” foram realizados após a disponibilização da primeira versão da BNCC pelo Governo Federal. Estes estudos foram feitos por educadores da Educação Básica e acadêmicos especialistas nas disciplinas/áreas para que os professores posteriormente respondessem os formulários sobre a Base, entendessem a sua relevância e assim realizassem formações para colocá-la em prática.

Conforme “N”, o foco dos professores deveria ser segundo ela “*nas realidade de nossa região e sermos imparciais.*” Esta afirmação traz a visão não apenas da professora que leciona no campo, mas de quem respira e vive no campo há muitos anos. Esta percepção é carregada de história, luta por igualdade e valorização.

Conforme o Decreto 7.352, devemos valorizar a “identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo” (BRASIL, 2010, p. 01). Isto é, devemos olhar para a realidade dos nossos alunos, onde estão inseridos e refletir sobre nossos papéis enquanto educadores.

6.3 As conversações

Com o retorno das aulas presenciais, foi acordado entre a pesquisadora e “N” que as conversas dirigidas seriam realizadas na escola durante os períodos que as duas tivessem com o horário vago. Desta forma, foram realizadas três conversas, uma por semana, com duração em média de uma hora cada uma em abril de 2022.

A primeira conversa ocorreu na primeira semana de abril com o intuito de discutir sobre os letramentos e a Base Nacional Comum Curricular. Durante a conversa foi questionado sobre o que “N” entende por letramento. Após a discussão sobre seus conceitos e a importâncias das práticas de letramento com ênfase na disciplina de Língua Portuguesa, conversamos sobre a BNCC.

Foi retomado o trecho da carta onde “N” compara a BNCC com os PCNs com o intuito de aclarar sobre as diferenças e semelhanças de ambos os documentos. “N” fez um breve relato sobre as formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação sobre a BNCC e os estudos realizados na escola conduzidos pela supervisora pedagógica. Ela explicou que

eram lidos trechos da BNCC e o foco das discussões girava em torno dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo do ano pelos docentes em suas respectivas disciplinas. Apesar destas discussões e formações, “N” confessou que sentia-se pressionada e assustada com o rumo que a proposta de mudança curricular iria tomar visto que na teoria parecia algo *“muito profundo e amplo, além de ser voltado para as tecnologias.”*

Na segunda semana de abril foi realizada mais uma conversação entre as professoras. Desta vez o foco era sobre as possibilidades de letramentos na escola do campo. Com isso, foi discutida a Matriz Curricular Municipal proposta durante a pandemia (em anexo) e seu foco nas normas gramaticais. A formação desta Matriz segundo a Secretaria de Educação seria para facilitar a vida do professor que lecionava principalmente pelo aplicativo *WhatsApp* unificar os conteúdos da rede.

“N” relatou que durante o período das aulas online não trabalhou nenhum gênero textual devido a dificuldade em corrigir os textos dos alunos e dificuldade em vencer os conteúdos da Matriz Curricular. Cabe salientar que apenas apenas o ensino das regras gramaticais não forma um aluno letrado, ele precisa colocar suas regras em uso e a escrita a partir da escrita de gêneros textuais torna o processo de letramento mais eficaz, além de que apenas o domínio das regras não garantem que futuramente os alunos saibam empregá-las nos mais diversos gêneros textuais. “Um dos maiores equívocos consiste em se acreditar que o conhecimento da gramática é suficiente para se conseguir ler e escrever com sucesso os mais diferentes gêneros de texto” (ANTUNES, 2007, p.53).

No final do segundo encontro, a pesquisadora questionou sobre os gêneros textuais desenvolvidos por “N” antes da pandemia do sexto ano ao novo ano, quais eram suas dificuldades no desenvolvimento e no que se baseava para escolher quais seriam desenvolvidos. “N” relatou com relação às produções textuais feitas com todas as turmas textos dissertativos argumentativos, a famosa “redação”, porém em cada turma havia a variação de exigência conforme o grau de letramento. Ela exigia a leitura de uma obra do acervo da escola por semestre de seus alunos e solicitava um fichamento de leitura e um resumo.

Outros gêneros textuais como conto, notícia, poema, reportagem e crônicas eram feitos por meio da disponibilização de textos, contextualização do gênero e estrutura e posteriormente era realizada a interpretação textual.

O terceiro e último encontro foi realizado na última semana do mês de abril devido que após o segundo encontro choveu durante cinco dias consecutivos tornando o encontro presencial inviável. Neste encontro, as professoras discutiram sobre as possibilidades de

letramento em cada ano das séries finais do ensino fundamental e criaram uma listagem. Cabe ressaltar que esta listagem parte das possibilidades de letramento na escola Sucessão dos Moraes e conforme a sua realidade. Os docentes tentaram adequar a lista refletindo sobre o que a BNCC exigia e como poderiam desenvolver os gêneros na prática de acordo com a demanda dos alunos.

CAPÍTULO 7: O PRODUTO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, descrevo de forma resumida o que pretendo fazer como Produto Pedagógico fruto da pesquisa-ação deste trabalho de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Educação.

A relevância deste trabalho consiste em buscar contribuir significativamente com a Educação do Campo para que ela não seja vista como algo adaptável do que se realiza na zona urbana, respeitando os seus sujeitos. Com este trabalho procuramos verificar e analisar a escola do campo que emergiu no/do universo pandêmico causado pelo Covid-19 e as possibilidades de letramentos acerca dos gêneros textuais.

Para tal, após dialogar com a outra professora que leciona no campo sobre a realidade da escola, a Matriz Curricular Municipal e a BNCC, criamos uma listagem de possibilidades de letramento. Nossa lista procurou ir de encontro à BNCC, porém com um olhar atento ao campo e suas possibilidades reais de aplicabilidade para aliarmos a teoria à prática.

Logo, originou-se o produto pedagógico (Quadro 1) fruto desta pesquisa: a listagem de gêneros textuais que podem ser desenvolvidos do sexto ao nono ano na escola Sucessão dos Moraes.

6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Carta pessoal	Mito	Resenha	Romances de ficção científica
Conto popular	Resumo infográfico	Crônica	Contos de ficção científica
Registro de pesquisa	Pesquisa	Pesquisa	Artigo de divulgação

			científica
Notícia	Conto	Texto expositivo	Cartaz
Diário	Poema narrativo	Declaração	Crônica de humor
Relato de Experiência	Cordel	Abaixo-assinado	Resenha
Entrevista	Narrativa de aventura	Reportagem	Seminário
Roteiro de Peça teatral	Carta aberta	Discussão oral	Conto de horror/terror
Anúncio de Propaganda	Carta de leitor	Notícia	Debate
Poema	Anúncio Publicitário	Debate	Artigo de opinião
Verbetes enciclopédico	Estatuto	Regimento	Microconto, miniconto e nanoconto
Verbetes de dicionário	Entrevista	Cartaz	Charge
Histórias em Quadrinhos	Boletim Informativo	Soneto	
	Texto expositivo	Apontamentos	
	Sarau	Entrevista	

Quadro 1: Lista de gêneros textuais possíveis de serem desenvolvidos na escola Sucessão dos Moraes

Para a criação desta listagem, a professora N e a pesquisadora-observadora reuniram-se presencialmente na escola no último encontro proposto. Para incluir os gêneros textuais, primeiramente observou-se a Base Nacional Comum Curricular com o intuito de verificar as possibilidades de produção/letramento na escola do campo.

Posteriormente, analisamos as possibilidades de gêneros de acordo com o nível dos alunos (ano/série), e os conteúdos normativos que poderíamos explorar a partir de cada gênero, além de sua estrutura para que o aluno pudesse desenvolver suas habilidades e competências de forma gradativa. Conforme Marcuschi (2008), não existe um determinado gênero ideal para o ensino, porém pode haver a progressão de gêneros de acordo com sua dificuldade e que permitam a progressão do aluno, e assim dando uma ideia de sequencial nos gêneros textuais.

Desta forma, procurou-se aproximar alguns gêneros a fim de que o professor conseguisse mostrar as diferenças e semelhanças entre as estruturas parecidas, como por exemplo, no sétimo ano com a “carta ao leitor” e “carta aberta”. E ainda, parte-se do pressuposto que o aluno já tenha familiaridade estrutural com o gênero “carta” por ter sido desenvolvida a “carta pessoal” no sexto ano, além de aumentar a dificuldade em termos de apropriação estrutural e de escrita que tais gêneros requerem e grau de letramento. Vale lembrar, que segundo Marcuschi (2001) os letramentos são um conjunto de práticas sociais e que este processo se dá através da prática social e histórica da leitura e da escrita em diferentes contextos.

A ideia de desenvolver determinado gênero textual da lista não é para que o aluno se prenda a estrutura dele e consiga produzir tal qual, mas que ele possua compreensão do seu desenvolvimento, além das suas práticas/escolhas de letramento na escola do campo ajudem no empoderamento desses sujeitos.

Os gêneros textuais são produções comunicativas, e cabe a nós, professores, buscarmos desenvolver situações comunicativas e sociais relevantes para os nossos alunos e seu processo de aprendizagem. Deste modo, as escolhas dos gêneros se dão realmente levando em conta as possibilidades que a escola Sucessão dos Moraes oferece.

Como prática de letramento na BNCC, ela sugere desenvolver no sexto ano o gênero “e-mail”, porém na escola é inviável devido a falta de ferramentas midiáticas para o uso dos alunos. Assim sendo, escolhemos gêneros que pudessem ser desenvolvidos utilizando outras ferramentas como apoio para exemplificar e explicar sua estrutura, tal como, xérox, jornais, revistas, livros didáticos, etc. para que o aluno tivesse uma prática de letramento completa e não apenas teórica como se tivéssemos escolhido o gênero e-mail para a composição da nossa listagem na atual realidade da escola (sem computador para uso dos alunos e internet).

Entendemos que os gêneros escolhidos do sexto ao nono ano podem dar a progressão de nível de letramento de acordo com o avanço de série/ano visto que as estruturas de um ano para o outro torna-se mais formais em relação à escrita e oralidade e necessitam de uma base teórica e prática maior conforme a própria equivalência da sua escolarização. Desta forma, procuramos eleger os gêneros textuais ditos mais “fáceis” em termos de regras gramaticais e estruturais e fomos aprofundando conforme o avanço do nível da turma de letramento.

O letramento é bem mais que realizar uma produção textual, o aluno precisa compreender o que se lê, entender diferentes tipos de gêneros textuais e em contextos diferentes. Conforme Soares (2001) um dos grandes desafios da sociedade contemporânea é compreender que o letramento está interligado ao contexto social do aluno, e que a escola

necessita criar condições para que o aluno aprenda e veja que seu contexto social e cultural está presente na sala de aula. O letramento é um processo contínuo e deve ser estimulado pelo professor. Logo, ao escolhermos cada um dos gêneros textuais que podem ser desenvolvidos nas séries finais do ensino fundamental na escola do campo procuramos buscar possibilidades reais que valorizassem o aluno do campo no desenvolvimento de suas práticas de letramento, seu nível e para que ele se sinta valorizado culturalmente e socialmente.

A lista não é algo engessado, pode ser alterada de acordo com as necessidades dos alunos e as mudanças que possam ainda emergir da dinâmica de materialização da escola do campo. Cabe aos professores, analisar a transformação contextual da escola e da sociedade, além de buscar a valorização do aluno do campo e respeitar seu histórico de lutas e resistência pela sobrevivência no campo.

Como esta pesquisa foi realizada juntamente com o andamento do ano letivo, a professora pesquisadora desenvolveu as possibilidades de letramento da lista acima, fato este que gerou resultados positivos.

Dentro das atividades do Movimento Maio Amarelo 2022, a Secretaria de Educação de Dom Pedrito lançou um desafio às escolas da Rede Municipal de Ensino, de elaborar uma redação com o tema: “Juntos Salvamos Vidas”. Participaram todas as escolas urbanas municipais e apenas a escola do campo Sucessão dos Moraes, embora tenham sido convidadas todas as escolas da rede municipal. O concurso tinha como público alvo os alunos do oitavo e nono anos.

Foram eleitos pela comissão formada pela Secretaria de Educação as melhores redações cuja premiação foi uma medalha e a redação destaque recebeu um troféu. Camila Silva de Almeida, aluna do oitavo da Escola Municipal Rural Sucessão dos Moraes, com orientação da professora Gabriela Chaves foi eleita como uma das melhores redações ganhando medalha (imagem 5 - autorizada pela responsável da aluna via termo de consentimento) e a aluna redação da aluna Renata Lopes Cavalheiro, da Escola Municipal Rural Sucessão dos Moraes (imagem 6 - autorizada pela responsável da aluna via termo de consentimento), foi escolhida a Redação Destaque, recebendo troféu pela participação. Ela estava acompanhada da professora e orientadora Gabriela Chaves e da diretora da escola Milene.



Imagem 5: A aluna Camila, oitavo ano, professora Gabriela e diretora



Imagem 6: A aluna Renata com seu troféu, nono ano, professora Gabriela e diretora Milene

Diante do exposto, pode-se concluir que a escola do campo embora não possua os mesmos recursos tecnológicos propiciados as escolas urbanas, que através de olhares diferenciados para as suas especificidades e incentivo destacam-se de igual forma.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos sobre a Base Nacional Comum Curricular e as possibilidades de letramento na escola do campo. Levando em consideração o *lócus* desta pesquisa, a Escola

Municipal Rural Sucessão dos Moraes, localizada na zona rural de Dom Pedrito-RS, e sendo local de atividade docente desta pesquisadora, ao iniciar a pesquisa já se tinha ideia dos desafios que seriam descobertos.

Para coleta de dados, utilizou-se por metodologia os diários de campo feitos pela pesquisadora (sobre as mudanças ocorridas durante a construção deste trabalho: os modelos de ensino (remoto, híbrido e presencial) e as mudanças curriculares), cartas trocadas pelas professoras de Língua Portuguesa da referida escola e encontros para conversarem sobre as temáticas aqui pesquisadas.

Na troca de cartas entre as professoras, podemos perceber as angústias causadas pelas incertezas oriundas do período pandêmico: como o processo de aprendizagem e as dificuldades dos alunos, além do fato de que as duas não conseguem concluir a Matriz Curricular Municipal devido às especificidades do campo e os problemas que surgiram devido à pandemia.

Um fato que chamou atenção em relação ao retorno da carta de “N” foi a afirmação categórica de que na prática a Base Nacional Comum Curricular não é empregada, e de que ela seria apenas um aprofundamento do que já se dizia nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os documentos teoricamente possuem uma essência semelhante, porém a BNCC é mais abrangente e impositiva: ela delibera quais são as competências e habilidades que devem ser trabalhadas em todo o território nacional sem olhar as especificidades principalmente da escola do campo.

Logo, como o professor pode colocar em prática um currículo que exclui a Educação do Campo por falta de, por exemplo, equipamentos para o aprendizado digital como estipula a Base, principalmente em relação aos letramentos?! Analisando por este viés, compreende-se a fala de “N” de que a BNCC não pode ser vista por ela de forma prática. Não há como colocar em prática letramentos apenas de forma teórica porque são exigidas na BNCC.

Foram realizadas em abril de 2022 três conversas entre a autora e “N” na escola. Com a volta das aulas presenciais, ambas acordaram dos encontros serem realizados na escola durante os períodos que ambas não estivessem em sala de aula. Desta forma, os encontros foram nas duas primeiras semanas do mês de abril e devido às condições climáticas o terceiro encontro foi realizado na última semana daquele mês. O primeiro encontro tinha como temática central a discussão sobre letramentos e a BNCC; o segundo encontro sobre as possibilidades de letramentos na escola do campo e a Matriz Curricular Municipal; o terceiro e último encontro foi para que as professoras pudessem criar a listagem com os gêneros textuais possíveis de serem trabalhados do sexto ao nono ano no Sucessão.

As conversas entre as professoras foram significativas principalmente na elaboração da listagem de gêneros textuais: pode-se verificar os gêneros textuais que eram trabalhados antes da pandemia e ampliar as possibilidades de acordo com cada ano. A listagem não foi uma fuga das determinações da BNCC e da Matriz Curricular Municipal, tanto que as professoras discutiam sobre o que estava disposto no documento. A listagem foi feita para criar alternativas de letramento para incluir os alunos do campo, para que eles pudessem estar presentes no currículo e ter uma formação que realmente levasse em conta suas especificidades.

É preciso olhar, conforme escrito na carta de “N”, enfaticamente, a realidade do campo, da comunidade em que a escola está inserida. Este olhar torna-se ainda mais significativo ao dar voz a uma professora que reside no campo e faz parte da comunidade onde a escola está inserida.

A Educação do Campo é mais do que apenas adaptações. Colocar a BNCC em prática, sem meios físicos, é contribuir para a exclusão dos alunos do campo, não levando em conta as décadas de lutas por condições melhores de ensino e de permanência nesta comunidade.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação. Curitiba, Paraná, 2006. Disponível em <http://diaadiaeducacao.pr.gov.br> Acesso: 23 abril 2022.

ARROYO, M. G., CALDART, R. S., MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática, por um ensino sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro

BARTON, D.; Hamilton, M. **Local literacies: reading and writing in one Community**. London: Routledge, 2002.

BANDEIRA, João Tancredo Sá. **Análise Documental: o uso do jornal na pesquisa qualitativa**. In: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras (coords.). **O caminho se faz ao caminhar: elementos teóricos e práticas na pesquisa qualitativa**. Fortaleza: Editora UFC, 2005.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. São Paulo, Zahar, 1988.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em 16 nov 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Institui diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf> Acessado em 16 de setembro

de 2020.

BRASIL. **Decreto 7.352, de 4 novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em 31 de maio de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 19 de maio de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 20 de maio de 2010, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://undimesc.org.br/download/2a-versao-base-nacionalcomum-curricular/>. Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio> Acesso em: 31 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: linguagens**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: ME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: ME, 2019.

BRASIL/CNE. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. CNE/CEB, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008. 135p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)

CALDART, Roseli Salet. **A escola do campo em movimento**. In.: ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagana. (Orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salet. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salet. PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTO, Gaudêncio (Organizadores). **Dicionário da Educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de. **Cartas e escrita: práticas culturais, linguagem e tessitura da amizade**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**.

Porto Alegre: ESTEF, 2012

CASSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CASSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a Base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de Campo**. Cadernos de Pesquisa, nº 115, p. 139-154. Março 2002

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A Pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980 a 1995**. Campinas: Komedi; Arte Escrita, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. IN: MOLINA, Mônica Castagna. De Jesus, Sonia Meire Santos Azevedo. Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. v. 5. Brasília, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Kolling, Edgar Jorge et all (org). Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 04, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Ilustrado**. In: FERREIRA, Marina Baird; ANJOS, Margarida dos (Org.). Curitiba: Ed. Positivo, 2008. 560p

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

LARROSA, J. **A arte da conversa**. Posfácio. In: SKLIAR, C. Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KLEIMAN, Ângela. B. (org.) **Os significados do letramento** - Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam?** Recife, 2000. UFPE (mimeo)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria; DESLANDES, Suely; Gomes, Otávio. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. **Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo**. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

(CDES), 2009. Disponível em: http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/das-desigualdades-aosdireitos-a-exigencia-de.pdf/at_download/file.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. V. 9, n. 2, p. 191 - 211. 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SAPELLI, Marlene Lucia sibert.org. Material apresentado: Palestra: **BNCC Base Nacional Curricular Comum historicidade do currículo e implementação**, In: Programa residência pedagógica. UFFS-Laranjeiras do Sul, nov,2018.

SANTOS, Lucíola; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Dicionário crítico da educação: currículo**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, MELLO, G.N. Educação escolar: paixão, pensamento e prática. São Paulo. 2015

SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E.. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores da Educação Básica no Brasil**. Cadernos CEDES (UNICAMP) Impresso, v. 36, p. 281-300, 2016.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. **A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015**. Revista Ciências Sociais Unisinos, v. 51, p. 330-342, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004. 123p.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In EVANGELISTA, Aracy Martins et. al. A escolarização da leitura literária – o jogo infantil e juvenil. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P.17-48.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campina: Pontes, 1988.

- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Coleção temas básicos de pesquisa-ação, 1986.
- VIEIRA, J. A. **Práticas sociais do letramento e ensino crítico de língua portuguesa**. Brasília: Plano, 2003.
- VIEIRA, Adriano Hertzog. **Cartas Pedagógicas**. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 75-76.
- WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. R. L. M. da. **A Informática e os problemas escolares de aprendizagem**. 3. ed. Rio de Janeiro; DP&A, 2001.
- YIN, R. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman.2005.

ESTADO DA ARTE

- KNAUL, Ana Paula; SEGUNDO, Daniela Karine Ramos. **Novos letramentos com a mediação da tecnologia móvel na escola**. Revista Educação e Cultura Contemporânea. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/reeduc.v14i36.1922>. Acesso: 06 de junho de 2021.
- PEREIRA, Daniervelin Renata Marques. **Letramentos em cursos de Licenciatura em Educação do Campo: uma análise de discursos**. Journal volume & issue. Vol. 15, no. 2. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/index>. Acesso: 06 de junho de 2021.
- SANTOS, M. dos, & SILVA, C. da. (2020). **Letramento Acadêmico E Desenvolvimento Da Escrita Por Alunos Indígenas Em Uma Licenciatura Em Educação Do Campo, Brasil**. *EntreLetras*, 11(2), 228 - 254. <https://doi.org/10.20873/uft.2179-3948.2020v11n2p243>.

APÊNDICE 1



**PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROJETO DE PESQUISA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, concordo em participar desta pesquisa fornecendo dados e autorizando o uso da minha imagem e fala para o estudo que tem como pesquisadora responsável à mestranda Gabriela de Moraes Chaves, do curso do Mestrado Profissional em Educação, que pode ser contatado pelo e-mail gabriela-dmchaves@educar.gov.rs.br e/ou pelo telefone (53)999975899. Tenho ciência de que o estudo faz parte do projeto de mestrado intitulado: **“LETRAMENTO DA ESCOLA DO CAMPO: DESAFIOS DA BNCC”** orientado pela Dr^a Silvana Maria Gritti.

Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos poderão ser publicados posteriormente.

Assinatura

Dom Pedrito, ____ de _____ de 2021.

ANEXOS**ANEXO 1**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Objetos do conhecimento 6º ANO	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Encontros vocálicos; - Encontros consonantais; - Dígrafo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e diferenciar encontros consonantais, vocálicos e dígrafos; - Separar as sílabas, observando a presença dos encontros e dos dígrafos; - Escrever corretamente palavras que possuam dígrafos e apresentam dificuldades na pronúncia.
<ul style="list-style-type: none"> - Sílabas tônicas (classificação da sílaba) 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a divisão silábica das palavras, levando o aluno a identificar a sílaba mais forte; - Reconhecer e classificar a sílaba tônica das palavras, identificando-as como oxítone, paroxítone e proparoxítone.
<ul style="list-style-type: none"> - Ortografia 	<ul style="list-style-type: none"> - Emprego das letras; - Identificar a grafia correta das palavras;
<p>Classes gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Substantivo; - Adjetivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar substantivo X adjetivo; - Empregar as classes gramaticais usando suas flexões.
<ul style="list-style-type: none"> - Sinais de pontuação 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e empregar os sinais de pontuação;

Objetos do conhecimento 7º ANO	Habilidades
- Ortografia;	- Emprego das letras; - Identificar a grafia correta das palavras;
- Acentuação gráfica: - Oxítonas - Paroxítonas - Proparoxítonas	- Separar corretamente as sílabas, identificando a sílaba tônica; - Classificar a sílaba tônica conforme as regras de acentuação gráfica.
Classes gramaticais: - Numeral; - Pronome; - Advérbio; - Preposição; - Interjeição;	- Reconhecer as classes gramaticais nos textos; - Escrever, corretamente, os numerais; - Empregar advérbios e interjeições, reforçando o emprego dos sinais de pontuação; - Identificar, no texto, o uso das preposições.
Verbos regulares: - Modo indicativo	- Revisar o emprego dos verbos no modo indicativo;

Objetos do conhecimento 8º ANO	Habilidades
- Ortografia	- Emprego das letras; - Identificar a grafia correta das palavras;
Conjugação de verbos: - Modo indicativo; - Modo subjuntivo; - Modo imperativo.	- Empregar os verbos de acordo com o tempo verbal solicitado; - Reconhecer em qual tempo verbal está localizada a ação da frase; - Escrever corretamente as formas verbais, principalmente, as correspondentes ao modo subjuntivo.
Termos essenciais da oração: - Sujeito e predicado.	- Identificar e separar o sujeito e o predicado das orações; - Classificar o tipo de sujeito;
- Sinais de pontuação;	- Reconhecer e empregar os sinais de pontuação.

Objetos do conhecimento 9º ANO	Habilidades
- Trabalhos com dificuldades ortográficas: - há/a/à, mal/mau, senão/se não, a gente/agente, a fim/ afim, vem/vêm e o emprego dos porquês.	- Conhecer e empregar corretamente a grafia das palavras que apresentam formas e sentidos diferentes, conforme o contexto em que são empregadas.
- Semelhanças vocabulares:	- Diferenciar palavras homônimas e parônimas;
- Homônimos e parônimos; - Sinônimos e antônimos.	- Utilizar e reconhecer palavras homônimas e parônimas em textos e produções textuais; - Reconhecer as relações de significado de palavras sinônimas e antônimas.
- Sinais de pontuação	- Reconhecer e empregar os sinais de pontuação;
- Ortografia	- Emprego das letras; - Identificar a grafia correta das palavras.
- Concordância nominal e verbal	-

ANEXO 2

Dom Pedrito, 12 de janeiro de 2022.

Querida colega Nara,

Como estás? Aproveitando as férias? Por incrível que pareça estou aproveitando as férias para estudar e para criar minhas apostilas para o ano letivo de 2022. Para a criação, estou construindo utilizando a Matriz Municipal e a BNCC para cumprir os tais objetos de conhecimento impostos, e selecionando/acrescentando coisas que eu acho pertinentes aos nossos alunos.

Confesso que estou com dificuldades na realização da tarefa devido às incertezas causadas pela pandemia. Quando eu penso que as coisas vão melhorar, vem uma nova onda de casos.

Como foi difícil trabalhar durante a pandemia, não achas? O processo foi bem angustiante para mim. Em 2019 prestei concurso para professora de Língua Portuguesa no nosso município, passei, e a minha nomeação foi adiada devido ao COVID-19. Fui nomeada em agosto, e até ali meus alunos não haviam tido nenhuma aula de português. Após a nomeação surgiu a matriz municipal em outubro com prazo de três meses para o vencimento. Naquele momento eu me vi chorosa e angustiada: não conhecia os nossos alunos pessoalmente, com alguns não havia contato via redes sociais, então como saber se eles realmente estavam aprendendo algo? Como criar um elo de ligação com eles? Troquei algumas cartas com os alunos que não me retornavam, elas iam juntamente com o material físico.

Em 2020, seguimos com os mesmos problemas enfrentados em 2019. E com o retorno presencial eu achei que teria um pouco de alívio, mas me deparei com alunos cheios de lacunas, dúvidas, ansiosos... As turmas eram bem heterogêneas e cada vez que entrava um aluno “novo” em sala, eu precisava retomar os conteúdos para dar prosseguimento na disciplina e tentar vencer a Matriz. Eu não consegui vencer. Fiz o que pude e como pude. Foquei no que eu achava que era importante por base e dentro do parecer dos alunos, escrevi o que faltou eu dar ou aprofundar dos objetos de conhecimento.

Como foi para ti todo esse processo pandêmico? Como era o Sucessão dos Moraes antes da pandemia? Tu conseguiste vencer a Matriz Curricular? Realizava adaptações? Quais eram os gêneros textuais possíveis de desenvolver na escola do campo ao teu ver? O que mudou na escola após a Base Nacional Comum Curricular?

Eu sei que são vários questionamentos, mas eu acredito que tenho muito a aprender contigo sobre como lecionar em uma escola do campo, sobre os nossos alunos e a comunidade a qual a escola pertence.

Fico grata que tu possas contribuir com a minha pesquisa de mestrado e mais ainda em poder aprender contigo trocando experiências.

Com Carinho,

Gabriela de Moraes Chaves

ANEXO 3

Olá, colega Gabriela,

Fico feliz em saber que estás a estudar. Sempre precisamos acrescentar um pouco mais ao nosso conhecimento. Parabéns por esta atitude.

Respondendo aos teus questionamentos, posso dizer que a experiência de trabalhar em uma escola do campo foi extremamente surpreendente no começo é muito gratificante com o passar do tempo. Pois no início tive alunos que tinham por objetivo estudar, superar o conhecimento dos pais e avós e irem viver na cidade. Como se a cidade fosse a “salvação” para ele, aquele ser que teve o infortúnio de nascer ou criar-se na zona rural.

A zona rural era um castigo, uma forma de vida primária da qual o ser não poderia esperar nada apenas a “evolução” de conseguir sair e sobreviver na cidade.

Com o passar do tempo, o meio rural evoluiu, as mentes evoluíram, e aí se vão vinte e cinco anos, em que trabalhei e morei na zona rural. Passar a morar na zona rural foi uma experiência ímpar, pois me proporcionou participar totalmente imerso na comunidade escolar. Assim, acompanhei de perto sua evolução, suas lutas e anseios e todo o seu progresso no período em questão.

Quando começo lembrar que no ano que vim trabalhar aqui (1997) para chegarem à escola, os alunos utilizavam -se das mais variadas formas de transporte: trator, bicicleta, a pé, a cavalo, e sentiam-se felizes por ter um escola que estava evoluindo e oferecendo além da 5ª série.

Vim trabalhar aqui na condição de residir junto a uma família que me acolheu. Poderíamos ir para a cidade visitar nossa família nos finais de semana e feriados quando conseguia carona para ir e vir. A Secretaria de Educação, na época, disponibilizou uma Kombi para nos trazer, mas tínhamos que ir até a praça, com todos os materiais, incluindo muitas vezes malas com roupas, edredons, material escolar... Não foi um período fácil.

Na época, a família que me acolheu dispunha de um celular que era utilizado por todos os vizinhos em caso de urgência. Aos olhos de hoje isso parece tão remoto...

Quando a escola passou a ser nucleada, e foi agraciada com transporte, pode-se dizer que foi o salto para o futuro, pois marcou a real evolução. Aumentou o número de alunos, as professoras iam e vinham da cidade todos os dias, terminaram-se as multisseriadas, a escola passou a contar com instalação elétrica, e houveram mudanças didáticas trazidas por esta implantação de séries em turmas separadas.

A mentalidade do trabalhador e produtor rural evoluiu, passou a valorizar-se, passou a exigir mais respeito e também, passou a respeitar-se, valorizar o seu trabalho e sua produção.

A visão da sociedade e das pessoas que convivem diretamente com o campo, gradativamente alterou-se uma vez que muitos que pensavam que os produtos nasciam das prateleiras dos supermercados, foram forçados a descobrir a real fonte de sua sobrevivência. E aí chegamos à máxima de que “se o campo não planta a cidade não janta”.

A zona rural é o berço e a fonte de alimento de todos. Baseando-se nisto, pude acompanhar muitas histórias de famílias que proporcionaram estudos aos seus filhos e os mesmos retornaram para trabalhar junto aos pais, melhorando a técnica de produção.

Um exemplo de mudança do qual não posso me furtar em falar, é a tecnologia que veio para ficar. Nos dias atuais, podemos dizer que praticamente todos os alunos possuem telefones celulares e rede elétrica em suas residências.

O processo pandêmico trouxe muita insegurança. Tanto para os professores, incluindo direção, supervisão da escola e também por parte da SME como também aos pais e alunos.

Foi uma experiência difícil compará-la a andar sobre ovos com os olhos vendados. Tínhamos e diria, ainda temos um amanhã muito incerto. Mas, com paciência e perseverança, caminhamos.

Quanto à matriz curricular, por várias vezes não a consegui vencer, pois temos na escola o problema das chuvas. Em dias de chuva não trabalhamos e os recuperamos trabalhando duas tardes na semana, porém com períodos reduzidos.

Por vezes, paramos por uma semana ou mais, esperando as chuvas pararem e as estradas secarem. Isso faz com que tenhamos que voltar alguns conteúdos, porque os alunos esquecem, pois nem todos estudam durante estes dias. Então, alguns conteúdos (pouco) por vezes ficam sem ser trabalhados.

Normalmente, trabalho os gêneros textuais previstos na matriz. Os alunos, em sua grande maioria, correspondem. Tive vários alunos com muita facilidade para escrita e muitos com paixão pela leitura. Atribuo isso ao fato de morarem na zona rural e o acesso a jogos e redes sociais, como também às saídas, os chamados rolês, ser bastante limitado.

Infelizmente esta situação foi alterada pela pandemia, pois muitos que não tinham acesso à Internet, agora tem . Com isto temos o lado negativo vindo se fazer presente juntos aos nossos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular, veio com a grande promessa de resolver problemas. Quais? No meu entender, a Base são os PCNs um pouco mais atualizados. Trouxe-nos um pânico, pois foram feitos estudos de todas as formas e em todas as instâncias. Mudanças práticas? Não vi.

Particularmente, penso que a base são os PCNs rebatizados, com novo registro de paternidade. Precisamos focar nas realidade de nossa região e sermos imparciais.

ANEXO 5

**LISTA DE GÊNEROS TEXTUAIS POSSÍVEIS DE SEREM DESENVOLVIDOS NA
ESCOLA SUCESSÃO DOS MORAES**

6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Carta pessoal	Mito	Resenha	Romances de ficção científica
Conto popular	Resumo infográfico	Crônica	Contos de ficção científica
Registro de pesquisa	Pesquisa	Pesquisa	Artigo de divulgação científica
Notícia	Conto	Texto expositivo	Cartaz
Diário	Poema narrativo	Declaração	Crônica de humor
Relato de Experiência	Cordel	Abaixo-assinado	Resenha
Entrevista	Narrativa de aventura	Reportagem	Seminário
Roteiro de Peça teatral	Carta aberta	Discussão oral	Conto de horror/terror
Anúncio de Propaganda	Carta de leitor	Notícia	Debate
Poema	Anúncio Publicitário	Debate	Artigo de opinião
Verbetes enciclopédico	Estatuto	Regimento	Microconto, miniconto e nanoconto
Verbetes de dicionário	Entrevista	Cartaz	Charge
Histórias em Quadrinhos	Boletim Informativo	Soneto	
	Texto expositivo	Apontamentos	

	Sarau	Entrevista	
--	-------	------------	--