



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DEFORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JEFFERSON LEANDRO BARBOSA

LETRAMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA  
PROMOÇÃO DA CULTURA LOCAL NO ÂMBITO DE ESCOLAS DO  
CAMPO EM CARUARU

Caruaru  
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
PERNAMBUCO CENTRO  
ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DEFORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JEFFERSON LEANDRO BARBOSA

LETRAMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA  
PROMOÇÃO DA CULTURA LOCAL NO ÂMBITO DE ESCOLAS DO  
CAMPO EM CARUARU

**Monografia** apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da Universidade  
Federal de Pernambuco (CAA) para obtenção  
do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dr. Maria Joselma do  
Nascimento Franco.

Caruaru  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Barbosa, Jefferson Leandro .

Letramento: As contribuições dos gêneros textuais na promoção da cultura local no âmbito de Escolas do Campo em Caruaru. / Jefferson Leandro Barbosa - 2022.

50f.;30 cm.

Orientador(a): Maria Joselma do Nascimento Franco

TCC (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia - Licenciatura, 2022.

1. GÊNEROS TEXTUAIS. 2. Cultura local. 3. Vivências. 4. Experiências.  
5. Educação do Campo. I. Franco, Maria Joselma do Nascimento II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JEFFERSON LEANDRO BARBOSA

LETRAMENTO: AS CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS TEXTUAIS NA  
PROMOÇÃO DA CULTURA LOCAL NO ÂMBITO DE ESCOLAS DO CAMPO  
EM CARUARU

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da Universidade  
Federal de Pernambuco (CAA) para  
obtenção do título de Licenciado em  
Pedagogia.

Aprovada em: 21/12/2021

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Joselma do Nascimento Franco (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Aleksandro da Silva (Examinador Interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Maria Vieira dos Santos Magalhães (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

*Aos meus pais, Maria Alves e Sebastião Barbosa.*

## **Agradecimentos**

O presente trabalho é fruto de uma trajetória e inúmeros aprendizados, dito isso, não poderia ser este um resultado de um só ser mas de um coletivo. Assim agradeço a Deus pelo dom da vida, e pela essência que faz o mundo e alma.

Agradeço a minha família, por ter me concedido todas as bases necessárias para a construção dessa caminhada, e por toda a força e suporte que a mim foram ofertados e que me impulsionaram a continuar.

Agradeço também, a meu namorado Guilherme, por todo suporte que me deu, por compartilhar ao meu lado, sempre ajudando, os bons e os maus momentos que foram percorridos neste caminhar, e por sempre acreditar em mim, e nos resultados que seriam possíveis, me dando sempre a energia pra seguir.

Agradeço a minha Professora Orientanda Maria Joselma, que foi não somente a minha inspiração durante toda a minha formação, mas uma imagem de felicidade, e de conforto, que me ajudou em todos os aspectos e sempre acreditou nos frutos deste trabalho.

Agradeço também a todos os meus amigos, pessoas incríveis, que pude conhecer na universidade, e que muitas vezes me foram apoio no decorrer da formação. E de uma maneira especial, agradeço a Vitória e Jessyca, que enfrentaram junto a mim, todas as lutas que surgiram neste campo, e todos os bons momentos que compartilhamos, e ainda, por todos os: E o TCC? E mensagens motivacionais do dia a dia. Vocês me inspiram mais a cada novo dia.

*Cada ser é uma pluralidade, mas pluralidades também podem se integrar, certo? Pense em um arco-íris. É um mesmo arco de luz, mas ao mesmo tempo são também sete arcos de luz de cores diferentes.*

- John Green, em Tartarugas até lá em baixo.

## **Resumo**

Este trabalho tem por propósito realizar estudos acerca dos Gêneros textuais enquanto prática de letramento pautada na cultura local em contexto camponês. Suas discussões se ancoram nas concepções de linguagem soció-histórica da filosofia Bakhtiniana, e nas definições de gênero do autor Marcushi, que discute a importância dos gêneros, elementos maleáveis, na integração e inserção do sujeitos no mundo. Dito isso, os objetivos aqui definidos são os de: Compreender as contribuições dos Gêneros textuais na promoção da cultura local no âmbito de Escolas do Campo de Caruaru, e específicos: Identificar de que maneira o uso de Gêneros textuais podem auxiliar na promoção e vivência das experiências culturais locais de Escolas do Campo; Analisar como os gêneros textuais enquanto prática de letramento podem contribuir como ferramenta de formação significativa que evidencia a cultura do educando. Assim, temos a hipótese que são os gêneros textuais uma prática de letramento que promove uma educação/formação pautada na cultura local, se este for usado enquanto metodologia que possa refletir e se reconfigurar no espaço em que é utilizado. Nossa metodologia é a abordagem qualitativa de natureza exploratória e para responder a tais objetivos, utilizamos o questionário como instrumento de produção e análise de dados, o qual foi direcionado a professores e professoras de escolas do campo. Ao final constatamos que, os gêneros podem sim atuar como um instrumento capaz de promover a cultura local de escolas do campo, através de seu caráter maleável e adaptável a situações pedagógicas e a contextos OUTROS, e também que seu exercício, enquanto uma prática de letramento, contribui para uma formação significativa, que possibilita a assimilação de conhecimentos prévios e uma formação crítico/reflexiva que pauta a identidade dos educandos e a realidade que os rodeiam.

Palavras-chave: Cultura local. Gêneros textuais. Vivências. Experiências.

## Resumen

Este trabajo tiene por propósito realizar estudios sobre los géneros textuales como práctica de alfabetización basada en la cultura local en contexto campesino. Sus discusiones están ancladas en las concepciones del lenguaje sociohistórico de la filosofía Bakhtiniana, y en las definiciones de género del autor Marcushi, quien discute la importancia de los géneros, elementos maleables, en la integración e inserción de los sujetos en el mundo. Dicho esto, los objetivos aquí definidos son: Comprender las contribuciones de los géneros textuales en la promoción de la cultura local dentro de Escuelas Campesinas de Caruaru, y los específicos: Identificar cómo el uso de géneros textuales puede ayudar en la promoción y vivencia de las experiencias culturales locales de Escuelas Campesinas; Verificar cómo los géneros textuales como práctica de alfabetización pueden contribuir como una herramienta de formación significativa que resalte la cultura del alumno. Así, tenemos como hipótesis que los géneros textuales son una práctica de alfabetización que promueve la educación/formación basada en la cultura local, si esta se utiliza como una metodología que pueda reflejarse y reconfigurarse en el espacio en el que se utiliza. Nuestra metodología es un enfoque cualitativo de carácter exploratorio y para dar respuesta a tales objetivos, utilizamos el cuestionario como instrumento para la producción y análisis de datos, el cual fue dirigido a profesores y profesoras de escuelas campesinas. Al final constatamos que, los géneros efectivamente pueden actuar como un instrumento capaz de promover la cultura local de las escuelas campesinas, a través de su carácter maleable y adaptable a situaciones pedagógicas y OTROS contextos, y también que su ejercicio, como práctica de alfabetización, contribuye a una formación significativa, que permita la asimilación de conocimientos previos y una formación crítica/reflexiva que oriente la identidad de los estudiantes y la realidad que los rodea.

Palabras clave: Cultura local; Generos textuales; Vivencias; Experiencias.

## Sumário

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>EMBASAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>18</b>
2.1	A COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RAÍZES E CULTURA LOCAL: UMA CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES .....	18
2.1.1	<b>As raízes da Cultura Local: Uma compreensão acerca a multiculturalidade .....</b>	<b>21</b>
2.2	LETRAMENTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS .....	24
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>27</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>31</b>
4.1	GÊNEROS TEXTUAIS E EXPERIÊNCIA CULTURAL NO CAMPO: MARCAS PROMOTORAS DE SENTIDOS DE CONVIVÊNCIA COM O MUNDO QUE AQUECE A MEMÓRIA VIVA E PAUTA O RECONHECIMENTO MÚTUO .....	31
4.2	GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: A INTEGRAÇÃO DOS SIGNOS PARA UMA PRÁTICA QUE PROMOVE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESTACA A CULTURA LOCAL .....	39
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>45</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>48</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Discutir sobre a justificativa pessoal que me trouxe até a temática escolhida para minha pesquisa, é retomar um percurso/caminho, que narra seu nascimento desde o início da minha jornada acadêmica, ou seja, desde de minha entrada no curso de Pedagogia da Universidade, e desse universo que se abriu para mim na graduação.

É claro que, se tratando de um trabalho tão grandioso como é o Trabalho de conclusão de curso, não foi uma missão tão simples e imutável definir qual campo e qual fenômeno pesquisar, do mesmo modo, muitas dinâmicas, janelas e possibilidades me foram apresentadas no decorrer da graduação mas, como discutido antes, a temática que defini como meu campo de pesquisa já havia me conquistado desde muito cedo, e não estou falando do primeiro contato com o curso, afinal, é difícil se aproximar de algo neste período de adaptação e reconhecimento, falo do primeiro período. Então para ser mais específico, meu campo de pesquisa se apresentou para mim já no segundo período do curso, durante a realização da disciplina de Pesquisa e prática pedagógica<sup>1</sup>, onde pude ir pela primeira vez a campo, e, se tratando da minha pesquisa, o termo campo aparece duas vezes, pois a minha investigação estava relacionada a Educação do campo, onde pude me aproximar da área e dos instrumentos e particularidades que a envolviam.

Foi a partir desta pesquisa que pude obter meu primeiro acesso a esse que hoje é o meu objeto, estar no campo e lidando com as particularidades que da Educação do campo emergiam me fez enxergar aquela educação sob uma ótica diferente, a cultura, o cotidiano, o espaço físico e geográfico, cada elemento específico que surgiram fez amadurecer no meu ser formando uma certa paixão. Para além disso, ao me deparar com a importância e os desafios de se estudar a educação do campo, pude perceber sua relevância e emergência, que surgem como um fenômeno social que superam o antigo modelo de educação rural cujo o objetivo era tão somente baseada no ato de ler e escrever, em vez disso, a Educação do campo surge como um fruto de lutas e conquistas, que surgiram a partir dos trabalhadores e moradores destes espaços, espaços com uma cultura e dinâmicas particulares e ricas, com identidades próprias e fazeres próprios, fazeres estes, que precisam ser considerados e ouvidos, sobretudo na educação de seus viventes.

---

<sup>1</sup> Componente curricular do curso de Pedagogia da UFPE-CAA. Este tem por objetivo aproximar desde o primeiro ano do curso os/as estudantes do cotidiano escolar. Foi durante este componente em 2017.2 que pude pela primeira vez me aproximar das dinâmicas da Educação do Campo escolarizada.

Seguindo este despertar, procurei então por grupos de estudos <sup>2</sup>e espaços que me pudessem estreitar ainda mais essa relação, então, em 2018, ingressei no Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid)<sup>3</sup>, e optei por me alocar em uma escola do campo de Caruaru. Foi através do Pibid, e de sua realização que mergulhei ainda mais na Educação do campo, onde nestes 18 meses, estudei, pesquisei e intervir no cotidiano de uma sala de aula do campo, refinando e formando ainda mais meus conhecimentos e a relação com a, até ai, futura temática: Gêneros textuais e letramento no campo.

Neste período, pude observar a docente que acompanhei e suas metodologias e práticas ao guiar uma sala multisseriada, em um espaço com uma cultura particular, e perceber como o letramento é mais que o simples letrar, mas um conjunto de instrumentos sociais e humanos, que podem atuar como ferramenta de formação e valorização de uma cultura local, ou global, paralelo a isso, a regência de minha orientadora e sua base teórica, riquíssima, ao tratar e discutir aquele tema.

Agora, para justificar a relevância profissional desta pesquisa, pensemos no fato que a educação e seus fenômenos estão em constante transformação, em seus escritos, Libâneo (2007) já nos dizia que a educação é uma prática que está em contínua reinvenção. Sendo a educação uma ação que se atualiza e se transforma de tempos em tempos, é comum que falemos da necessidade de uma formação continuada que dê conta dessas novas dinâmicas que surgem com o passar do tempo. Para nos situarmos melhor, coloquemos em ótica a atual realidade que enfrentamos nesses últimos dois anos.

A pandemia do coronavírus (covid-19) colocou em evidência a inexperiência dos/das profissionais da educação em lidar com as TICS (tecnologias de informação e comunicação), na verdade, segundo uma pesquisa realizada em 2020 pela a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) 90% dos/as professores e profissionais entrevistados ainda não sabiam lidar com as tecnologias que se tornaram essenciais neste período remoto.

Essa condição confirma a necessidade da formação e pesquisa em diversos campos para nós, estudantes dos cursos de pedagogia, e futuros profissionais docentes,

---

<sup>2</sup> O grupo de estudo mencionado se trata do Grupo e estudo em Educação do Campo (GEECAMPO) e coordenado pela professora Dra. Maria Joselma do Nascimento Franco, foi nas vivências do grupo que pude não apenas aprender mais sobre as especificidades do campo, mas também compartilhar minhas experiências.

<sup>3</sup> O PIBID é um programa coordenado pela Capes e criado pela professora Helena Freitas quando e sua passagem pelo MEC, cujo um de seus objetivos é aproximar os estudantes e das licenciaturas as realidades cotidianas da escola. Foi em sua experiência que mergulhei ainda mais nesta cultura da Educação do Campo escolarizada.

seja na área da tecnologia, como o exemplo citado, mas também em outras áreas e demandas da atuação docente, como a educação do campo, que se manifesta em suas esferas únicas e excepcionais. E é a partir dessa perspectiva de uma formação que abrange não uma, mas inúmeras áreas de atuação do pedagogo que destaco a relevância profissional de se investigar o campo de pesquisa que este trabalho objetiva estudar: A educação do campo.

Tendo a Educação do Campo uma cultura e cotidiano próprios e específicos, se faz necessário um estudo aprofundado e teórico deste campo, para que no futuro, em nossas atuações, não cometamos o erro de padronizar a educação e as metodologias que serão utilizadas em nossas práticas quando lidarmos com esse fenômeno em especial. Com isso, é relevante que os estudos sobre as vivências da educação do campo estejam em ênfase também durante nossa formação, e que busquemos fontes outras para o estudo e experiência dessas práticas nos guiem, e que em nosso exercício docente, tenhamos base teórico-prática para formar e atuar nesta área da pedagogia que demanda um ensino-aprendizagem diferenciado e que respeite as experiências e ações dos/as atores/as que dela fazem parte.

Enquanto relevância acadêmica, destaco a importância de se ter contato com as facetas que emergem da educação, ao considerarmos o currículo do curso em questão, é possível pontuar uma certa ausência dos tratos e encontros com a educação do campo em suas entrelinhas. É claro que, o currículo é apenas uma das possibilidades de se deparar com a educação, há inúmeras outras formas, a exemplo o Pibid, cujo o exercício me garantiu uma aproximação e fomentou meu interesse pelo que veio a ser, hoje, o meu campo de pesquisa *“Gêneros textuais enquanto prática de letramento pautada na cultura local em contexto camponês.”* Pesquisar a educação do campo é essencial se pensarmos que, esta discussão precisa ser trazida para este que é o espaço de formação profissional docente, e que, no futuro, estarão adentrando as escolas, e inevitavelmente escolas do campo.

Estudar a educação do campo é academicamente relevante quando garante a abertura desta porta para nós, estudantes, deste modo, podemos nos conectar com esta educação em específico, e aprendermos modos de dar a ela atenção e o trato correto, de modo a respeitar os agentes que dela fazem parte e às constrói. Sendo a Universidade espaço de formação de professores e professoras que irão atuar nas escolas, sejam do

campo ou da cidade, se torna indispensável e relevante os estudos e pesquisas sobre a educação do campo.

Por fim, destaco ainda, a relevância social agregada a este trabalho, cujo a motivação se ampara na importância que o tema carrega consigo para o meio social. Por muito tempo, e até ultimamente, a educação do campo têm sido confundida com a educação rural, método de reprodução que têm sua origem no agronegócio e em sua política de mão de obra, e que a reduzia ao ato de ler e escrever. Estudar os aspectos que cercam a educação do campo tornou-se necessário socialmente ao abordar a real intenção que dela emerge e compartilhar esses saberes contribuí para a superação dessa ideia premeditada de educação.

Mais além, estudar este tema valoriza e fortalece as lutas dos/as atores que deram origem a perspectiva que hoje conhecemos sobre educação do campo, que supera a ideia/formato elitista que narra o percurso histórico deste movimento, trazendo luz a real experiência de resistência deste fenômeno da educação, essa ideia fica mais evidente quando pensamos na perspectiva trazida por Caldart:

O movimento inicial da Educação do Campo foi de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo [...]. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e aos poucos o conceito de Educação do Campo (CALDART, 2004, p. 19-20).

Pensando nessa ótica, considero relevante para sociedade estudar e tornar público as raízes que fundamentam a educação do campo, fruto de lutas e conquistas, símbolo de resistência e de construção de saberes outros, com um campo de possibilidades e que devem ir de encontro aos modos de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo: agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, seringueiros, artesãos.

Posso concluir que não um, mas inúmeros motivos me trouxeram e justificam a escolha do meu campo de pesquisa, do meu tcc, que se fundamentam no meu EU, no que me atrai, no que eu me construí até aqui, considerando toda minha trilha na formação, neste espaço que é a Universidade Pública.

Para iniciarmos o processo introdutório vamos considerar que vivemos em uma realidade permeada pela linguagem (oral/escrita), e que exige cada vez mais dos

indivíduos um domínio sobre a língua e suas interfaces, a comunicação, as relações de convívio, a produção e interpretação de textos, todas estas questões apelam para aquisição das concepções de linguagem, e que neste trabalho definiremos seguindo os estudos que consideram a linguagem como processo de interação e que, de acordo com Soares (1998) “surgiu no Brasil a partir da década de 70”. Nesta perspectiva, a linguagem é compreendida como uma atividade de interação humana, e que através dela, os indivíduos se relacionam de forma oral e escrita, mais além, esta ótica de linguagem relaciona linguagem ao contexto sócio-histórico e ideológico nos quais os participantes estão inseridos durante seu uso, não a minimizando a um mero código, mas sim, a uma prática social, reflexiva e dialógica que demanda do sujeito uma posição de responsabilidade e de suas visões de mundo (BAKHTIN, 1953, p. 300-320).

Tendo esta concepção de linguagem fundamentos no processo interacional/dialógico da língua, se faz necessário que as práticas pelas quais a linguagem é compreendida/adquirida, possibilitem para o educando garantias de aprendizado e oportunidades de utilizarem tanto sua bagagem já desenvolvida sobre sua identidade e cultura regional, sendo atores ativos desse ensino/aprendizagem, quanto novas aprendizagens e expansão de seus conhecimentos. Sobre essa questão, Koch (1992) discute que nesta corrente de estudos sobre a língua, os sujeitos são considerados atores e construtores ativos do processo, e ainda, que através dos textos eles são construídos e construtores em consideração com o espaço/lugar de interação.

É com base nesta discussão de linguagem como prática social, que considera contexto, visões de mundo e responsabilidade que este trabalho nasce, com sentidos que se apoiam nas práticas de letramento como principal meio para acesso a linguagem escrita/oral em sua realidade de prática e formação, uma vez que temos o significado de letramento justificado no que traz Soares (2003) quando a autora diz que “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.” A partir deste recorte podemos então observar as relações desta perspectiva de letramento como prática social dentro do contexto do aluno com a filosofia de linguagem abordada por Bankhtin. Com isso, ao adentrarmos no universo do letramento emergem também as possibilidades de letrar com olhares ao contexto espacial/local de uma determinada escola e por isso, uma determinada cultura, manifestando assim o letramento enquanto prática social, e não o letrar pelo simples ato de ler e escrever, o realizando-se de uma maneira global e padronizada.

Tendo o letramento e os gêneros textuais como nosso objeto de estudo, este trabalho se debruça ainda as pesquisas sobre os gêneros textuais, e como esses instrumentos, se materializam enquanto metodologias de letramento como prática social, e sabendo que, conhece-los em ser seus diversos tipos, é imperativo para a efetivação das práticas de letramento em nosso cotidiano, temos nos gêneros textuais, e em seu uso assertivo, um instrumento indispensável para uma aprendizagem e ensino significativos, pois, ao falarmos dos gêneros, falamos de interação social, e como nos diz Suárez (2012) “cada gênero possui suas próprias características, que conduzem e formatam o nosso texto, e conseqüentemente, nosso discurso. Sendo assim, ao nos utilizarmos da língua oral/escrita para nos comunicarmos e nos inserirmos socialmente, estamos fazendo uso dos gêneros que permeiam e definem nosso texto, sobre essa compreensão Marcushi descreve:

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são a nossa forma de inserção, ação e controle social no dia a dia (MARCUSHI, 2008, p. 160)

Neste entendimento se faz necessário a seleção e o uso de gêneros que promovam e possibilitem aos alunos/as não apenas a ampliação de seu arcabouço de produção e leitura, mas que também possam ativar seus respectivos conhecimentos de mundo e suas identidades locais.

Dito isso, esta pesquisa é motivada com base na filosofia difundida por Mikhail Bakhtin e nas implicações que envolvem a linguagem, e tem como objetivo geral: Compreender as contribuições dos Gêneros textuais na promoção da cultura local no âmbito de Escolas do Campo de Caruaru, e enquanto aos específicos definimos: Identificar de que maneira o uso de Gêneros textuais podem auxiliar na promoção e vivência das experiências culturais locais de Escolas do Campo; Analisar como os gêneros textuais enquanto prática de letramento podem contribuir como ferramenta de formação significativa que evidencia a cultura do educando.

Com os objetivos e caminhos da pesquisa já definidos, se fez necessário a delimitação de nosso campo de estudo/pesquisa, que neste caso, se trata das práticas vivenciadas em escolas municipais da cidade de Caruaru, mas necessariamente, escolas do Campo de Caruaru, cuja as práticas objetivam reconhecer e vivenciar a diversidade

dos sujeitos do campo, seus trabalhos, culturas e raízes (CALDART, 2012). E que, segundo o dicionário da educação do campo, ainda na referida autora, se configura:

Como uma categoria de análise, e também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012, p. 259).

As configurações históricas que explicam e fundamentam as raízes da educação do campo enquanto categoria de análise, reforçam ainda mais a dimensão de se explorar seus eventos. Escolhido o campo, foi definido o aporte teórico ao qual está pesquisa se debruça, com influências de alguns atores/as, como Bakhtin, e a sua filosofia sócio-histórica da língua, Marcushi, para definirmos e compreendermos as definições que cercam os gêneros textuais, Magda Soares, e sua discussão de práticas de letramento, Vygotsky e Caldart e outros.

### **Questão problema**

De que maneira o uso dos Gêneros textuais enquanto prática de letramento pautada na cultura local em contexto camponês podem colaborar na promoção de uma formação dos sujeitos da Escola do campo de Caruaru?

### **Pressuposto**

Ao definirmos nosso problema de pesquisa, a finalidade deste estudo busca responder através de discussões e análises a compreensão do uso significativo dos gêneros textuais enquanto instrumento de letramento e formação social e prática. Ainda, pretendemos entender como os sujeitos participantes e atores de um determinado espaço reagem e interagem ao entrar em contato com gêneros que fazem parte de seu cotidiano e cultura local, entendendo que, como discute Marcushi (2008) os gêneros textuais refletem nossas ideologias e visões de mundo, e em igual, conduz nossas maneiras e comportamentos na sociedade diariamente. Essa perspectiva reforça a necessidade de um trabalho pautado numa formação local, com espaço, é claro, para conhecimentos globais, mas que valorize o espaço de conhecimento e vivências do sujeito e promova uma aproximação com os saberes que a estes/as são familiares.

Ora, sabendo que, como nos disse Marcushi (2008) não é possível a comunicação se não através dos gêneros, e que estes possuem uma função social de interação, compreendemos que, se este instrumento for utilizado de maneira assertiva, de modo a considerar e manifestar a cultura dos atores/as que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, suas raízes, cotidianos, e bagagens, será possível garantir uma formação guiada pelas experiências e enredos que revelam-se em determinado contexto campesino.

Entendemos também que, ao colocar em prática nas atividades curriculares, os saberes que os participantes deste processo da educação trazem consigo através dos gêneros textuais, a nosso exemplo, receitas, cordéis, a participação e relação entre os conhecimentos será enriquecedora, de modo a garantir, que os/as alunos/as possam exercer um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem de um modo significativo e que cumpra o papel social da educação e do letramento e gêneros textuais (FREIRE, 2011). Destacamos também como base de investigação, as experiências vivenciadas através da realização do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) cujo o exercício contorna a produção desta pesquisa e justifica o uso dos gêneros como prática social de letramento, ao apontar que quando usado de maneira significativa e embasada nas vivências dos alunos, o resultado foi uma maior participação e interesse nas atividades planejadas.

Assim, acreditamos que, os gêneros textuais enquanto instrumento de letramento, podem promover possibilidades de uma educação/formação pautada na cultura local em uma escola do campo de Caruaru se, este for usado enquanto metodologia que possam refletir e se reconfigurar no espaço em que for utilizado, aproximando as práticas da escola e sala de aula à cultura dos/das educandos.

### **Pesquisas correlatas**

Intencionados em estudar e entender não apenas sobre nossa temática, mas também sobre as pesquisas e conclusões já feitas sobre o mesmo, entendemos ser necessário trazer em nossa discussão e pesquisa os trabalhos e produções que se aproximam e se distanciam de nosso texto. Dessa forma, lançamos nossos olhares e análises a três contextos epistêmicos

que são: RI UFPE, BDTD, e a ANPED/EPEN, cujos os resultados encontra-se no quadro a seguir.

	RI UFPE	BDTD	ANPED/EPEN
Total	31	47	18
Se aproximam	0	1	2

A aproximação dos trabalhos levantados e analisados têm em comum o eixo de estudarem, todos, características específicas de culturas que não são aquelas conhecidas como hegemônicas, mas nenhum deles tem por objeto de estudo os gêneros textuais em experiências campesinas. Dito isso, nenhum dos trabalhos estuda o fenômeno dos gêneros na educação do campo, e têm esse contexto como distanciamento desta pesquisa, que objetiva estudar a ocorrências dos gêneros e sua atuação na promoção da cultura local e que passaremos a discutir a seguir.

## 2. EMBASAMENTOS TEÓRICOS

### 2.1 A COMPREENSÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS RAÍZES DA CULTURA LOCAL: UMA CONTRIBUIÇÃO DAS PRÁTICAS ESCOLARES.

Ao discutirmos as origens e discussões acerca da Educação do campo, se torna indispensável retomarmos seu nascimento e suas raízes epistemológicas até o que hoje conhecemos por Educação do Campo, assim, é inevitável que consideremos nesta discussão sobre a compreensão deste fenômeno da educação o percurso histórico de lutas e reivindicações que escrevem a memória desse movimento. A Educação do campo é hoje é compreendida não como um tipo diferente de escola, mas sim uma escola cujo os objetivos estão em fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, e que pode também ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, através de suas “lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito” (CALDART, 2011, p.110).

Porém, essa compreensão nem sempre foi válida, nos primórdios da Educação campestre, uma outra política detinha o domínio sobre as estruturas de escolarização de pessoas do campo, essas forças não tinham outro objetivo se não, atender as necessidades do sistema capitalista e da crescente industrialização que se inteiravam e eram inseridos nos processos e cotidianos da sociedade. Esse movimento de controle tinha correlação com as elites capitalistas dominantes, que, através do latifúndio-minifúndio buscavam gerar um exército de reservas para subempregos ou desempregos e para isso interviam nos processos de educação do campo e para o campo (RIBEIRO, 2012).

Nesta concepção, nomeada Educação Rural, a escola exercia um papel de capacitar ao invés de formar, transformando os jovens estudantes em objetos pela simples mão de obra barata, e retirando toda a autonomia e riquezas advindas do campo com olhares apenas as dinâmicas de mercado e que enxergavam o campo apenas através de preconceitos, sobre essa discussão, Ribeiro escreve:

Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar (RIBEIRO, p. 298, 2012).

A Educação Rural portanto se caracterizava por não considerar os saberes e as culturas que eram “semeados” e que “brotavam” do campo, assumindo uma educação que atendia apenas a uma massa política cujos os objetivos se ancoravam em transformar os atores do campo em meros trabalhadores à serviço do capitalismo e das classes elitistas que manipulavam esse processo.

É em contraponto a essa visão tecnicista e mercadológica de ensino que, a Educação do Campo surge, expressando uma nova concepção sobre a realidade do campo, essa ideologia de educação valoriza os conhecimentos e os saberes dos camponeses e revela o campo não apenas como uma fonte de mão de obra, mas de identidade, lares, possibilidades e outras facetas que precisam, não apenas serem respeitadas, mas conhecidas e consideradas na educação e formação dos sujeitos que as constrói e que delas fazem parte.

Esse novo movimento de Educação do Campo tem sua origem nas reivindicações e lutas dos movimentos sociais, e mais consideravelmente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Nesta direção, em 1997, acontece o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da reforma Agrária (Enera), que reuniu mais de 700 educadores, atuantes em projetos de educação em assentamentos. (Freitas, 2011) É na efetivação deste encontro que segundo Caldart (2012) ocorre finalmente a mudança do termo “rural” para Educação Básica do Campo.

Esses movimentos passaram a reivindicar e a exigir do Estado e poderes públicos uma educação pautada nas dinâmicas que fazem e surgem no campo, em contrapartida ao ensino que vinha sendo propagado nestes espaços. Assim, retomamos o que afirma a autora Caldart

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação, desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses. (CALDART, 2012, p. 259).

Considerando essa discussão, o surgimento desta expressão “Educação do Campo”, remete a singularidade encontrada nos movimentos sociais, junto aos professores e professoras destes espaços e da classe trabalhadora do campo, de suas lutas e conquistas por uma educação pautada na sua realidade. O resultado desses eventos, segundo a professora Maria Edjane (2019, p.37) é o processo de uma construção curricular

direcionada para escola do campo, e que respeita seus saberes aprovando em 2010 o decreto 7.352 que institui a educação do campo como política pública.

A Educação é do Campo porque: “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” e no Campo pois: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p.26). Ademais, esta Educação, tida como prática social, deve ser arquitetada na construção histórica de seus sujeitos e nas relações preexistentes a mesma e não em decorrência de movimentos de domínio ou ainda, de forma reprodutiva e copiadora de espaços urbanos, tendo em vista que o cotidiano e tudo que envolvem estes espaços demandam de ferramentas e currículos que atendam a essas necessidades particulares.

A Educação do Campo se caracteriza e é identificada sobre vários aspectos, entre eles é necessário destacar: não é para nem só com, mas também e principalmente dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido; dimensões de pressão coletiva por políticas públicas que lutem pelo acesso à educação; defende as especificidades das práticas geradas pelas mesmas etc. Ancorados nesta discussão, podemos afirmar que a Educação do Campo tem sim uma originalidade e suas práticas se caracterizam, principalmente por:

Suas práticas buscam reconhecer e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política de modo de vida, mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é o patrimônio da humanidade que se almeja a unidade do confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas. (CALDART, 2012, p.264).

Em vista disso, esclarece-se que esta Educação, baseada na reafirmação como patrimônio da humanidade, está sempre em busca da valorização da cultura e memória local. E que suas práticas são tão planejadas quanto construídas pelos sujeitos que dela fazem parte, que a desenham. Assim, a Educação do Campo se forma no seio e no desejo de se ter uma educação que supere o modelo antigo e arcaico baseado nas intenções capitalistas e tecnicista, em vez disso, surge como alternativa de um ensino permeado pelos atores/ativos que fazem do campo sua moradia, sua fonte de lazer e de sociabilidade.

A Educação do Campo surge como forma de integrar a cultura com o conhecimento e fazer da sala de aula um acontecimento: constituída por diversas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender como a irrupção de uma singularidade única, no lugar e no momento de sua produção. O cotidiano escolar de uma Escola do Campo deve utilizar da sala de aula como extensão de suas lutas e valores culturais, e não distanciá-la do contexto.

Nesta compreensão, ao lançarmos olhares para essa nova concepção de Educação do Campo, que vem a superar o modelo reprodutivista padronizado do passado, podemos inferir também, que a escola necessita e atua enquanto espaço de formação significativa sendo indispensável que os conhecimentos prévios e as histórias, culturas, experiências sociais/ideológicas que formam o OUTRO e que formam o espaço e os instrumentos onde esse OUTRO irá aprender, sejam envolvidos no processo da educação. Essa discussão não desconsidera os saberes e conhecimento globais que perpassam um mundo comum e que também precisam fazer parte do conteúdo curricular, porém, destaca como primazia o ambiente campesino enquanto singularizado e familiar aos seus viventes e que por isso tem caráter prioritário.

Para entendermos mais a fundo acerca das culturas que nascem e fazem o campo, e da necessidade de sua integração as práticas escolares, é imprescindível fazermos uma discussão sobre as compreensões e complexidades sobre cultura, para desse modo entendermos os enredamentos que fazem e constroem as pluralidades dos sujeitos e neste caso a cultura da qual nossos participantes fazem parte e principalmente qual o papel da educação nessa realidade. Essa questão é imperativa ao pensarmos que, mesmo que as escolas do campo possuam culturas e amostras convergentes, cada escola se localiza e se insere em um certo ponto da história e do mundo, um mundo plural.

### **2.1.1 AS RAÍZES DA CULTURA LOCAL: UMA COMPREENSÃO ACERCA DA MULTICULTURALIDADE.**

Para compreendermos a concepção e as raízes que fundam a cultura local, antes precisamos fazer um recorte sobre as relações entre educação e cultura. Se pensarmos e analisarmos as escolas na perspectiva curricular, o que vamos encontrar sobretudo são escolas e currículos que privilegiam determinadas características culturais enquanto ocultam outras. Essa prática gera um caráter padronizador e monocultural da educação,

afinal, não há espaço para a diversidade que forma e dá sentido ao mundo, mas sim, a um caráter homogeneizador e de dominação cultural (CANDAU, 2002).

Neste rumo, a escola e as práticas educativas se fecham para um mundo multicultural e, conseqüentemente para os participantes que as fazem, participantes subjetivos que trazem consigo diferentes visões e bagagens de mundo e que precisam ter não apenas um espaço para expandir esses conhecimentos, mas principalmente de aprender e interagir tendo suas identidades e culturas respeitadas. Nesta concepção de educação monocultural, não haveria espaço para essa diversidade de seres e mundos e nem para os enlaces que se produzem na educação do campo uma vez que esta educação possui e toma forma de maneira específica e particular em suas características e essa compreensão de currículo monocultura, exclui e nega esses saberes pois os consideram sem valor, por não estarem de acordo com a cultura “padrão”.

A autora Candau (2008), em seu livro: *Multiculturalismo* destaca que a escola é um *cruzamento de culturas*, e que se faz necessário uma abertura e promoção de momentos que possibilitem um trato e o intercâmbio cultural com a rica diversidade de costumes e construções culturais/simbólicas que dão vida a sociedade e ao mundo e que nascem na individualidade das crianças, jovens e adultos que fazem a escola e a educação, dando origem assim a uma escola plural com aberturas a não uma, mas as inúmeras cores para enfim dar forma ao arco-íris.

Entendemos assim que a escola e os educadores tem o desafio de fazer da escola esse espaço de cruzamento cultural, superando modelos e currículos monoculturais, e promovendo possibilidades a pluralidade tendo como princípio básico o que Candau destaca em:

[...] É a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade Neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais (CANDAU, 2008, p. 22).

Assimilamos que, de acordo com a autora, para a construção de uma cultura plural na escola se torna imprescindível a inserção e o espaço para as multiculturas que se fazem presentes na nossa sociedade e nas subjetividades que fazem o mundo e o sujeito. Acentuando ainda, que cultura e educação fazem parte de um mesmo processo, já que os educandos e os sujeitos que fazem a escola não podem se desprender de suas identidades

e complexidades e que na escola, é inevitável que haja uma miscigenação entre essas culturas.

Apoiados ainda em Candau, entendemos que para uma formação pautada na cultura local e nas características de um escola do campo, se faz necessário um formato de educação contrária as forças e modelos homogeneizadoras e monoculturais de escola. Essa ideia é facilmente justificada quando retomamos as discussões já feitas nessa pesquisa e na definição de cultura abordada por ela, e que segundo FORQUIN (1993, p.11) ter duas percepções, em uma delas a cultura é “considerada como o conjunto de disposições e das qualidades características do espírito cultivado” isto é, uma definição relacionada a subjetividade e identidade do indivíduo. Na outra ponta a cultura é “considerada como o conjunto de traços característicos do modo e vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo”.

Com essa discussão sobre as perspectivas e definições de “cultura” e ao pensarmos nas raízes que fundam e que definem o fenômeno da educação do campo atualmente, se não há espaço para as diferentes identidades e culturas logo, não haverá espaço para uma educação que hoje é concebida como fruto de lutas e reivindicações de um grupo popular, e que tem como prioridade, uma educação pautada nessas lutas, e nas identidades que fazem e que fizeram parte desse histórico e do povo que a ajudou a construir, como é a educação do campo.

Essa discussão tem na interculturalidade, que neste trabalho segue as definições de Catherine Walsh (2001) enquanto “um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença” como princípio necessário para uma educação plural e conseqüentemente, elemento indispensável para se compreender a importância e o conceito de cultura e sua relação com a educação.

Nessa conjuntura, pensamos que, para que haja espaço para culturas OUTRAS na estrutura educacional, e assim para as culturas locais particulares ao campo, é fundamental que haja uma política intercultural perpassando os fazeres da escola, e assim, concordamos com Isaias Silva (2016) quando o autor discute que a interculturalidade é uma ferramenta pedagógica que ajuda a reconhecer as diferenças, lutas e culturas dos povos. Desta forma, temos na interculturalidade, o caminho para o reconhecimento e

inserção das múltiplas culturas no sistema de educação, de forma a considerar e respeitar a riqueza cultural presente no mundo, e os sujeitos que as fazem.

## **2.2 LETRAMENTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS.**

Para darmos início as discussões acerca dos gêneros textuais, e de sua categoria enquanto instrumento de interação social, antes precisamos compreender o que são e como são conceituados os gêneros textuais enquanto uma prática de letramento. Para passarmos por sua definição, é certo retomarmos o que já foi tratado no percurso introdutório desta pesquisa em relação a compreensão de que a língua/linguagem não se finaliza no dicionário ou mesmo na gramática. Em vez disso, ela carrega consigo antes de tudo, uma camada interacionista e própria que tem respaldo e influências nos fatores sociocognitivos (MENDONÇA, p. 38, 2007), isso implica dizer, que a linguagem, e todas as suas interfaces, é uma porta de interação, de convívio social e de encontro com o mundo.

Desta forma, a linguagem vai além da palavra, sendo uma ferramenta de uso social verbal ou não verbal e que tem relação direta com as bagagens e identidades trazidas por quem interage e se insere no mundo e na sociedade, considerando que cada indivíduo tem identidade própria e lê um mundo a sua forma, e de maneira igual, faz parte e está conectado a grupos e culturas que possuem suas próprias características. Agora em relação a definição de Gêneros textuais ao qual está pesquisa se baseia é a conceituação trazida por Bakhtin, que os conceitua como:

Tipos relativamente estáveis de enunciados” que se relacionam aos diferentes objetivos comunicativos dos indivíduos inseridos em diferentes esferas ou domínios de atividades humanas. Os gêneros apresentam as marcas de tais esferas de atividades em seus elementos constituintes, que, segundo Bakhtin são: conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional (*apud* BAKHTIN, 2015, p. 169).

Considerando o que discute o autor, podemos entender que a definição de gênero textual não se resume a como o “enunciado”, nosso texto, se estrutura, esse conceito ultrapassa esta perspectiva configurativa, fazendo uma definição mais particular a respeito dos gêneros, passando a compreendê-los como uma ferramenta de comunicação e da atividade humana, e como um elemento adaptável ao seu uso e as seus respectivos interlocutores.

Neste sentido, nos apoiamos em Marcuschi (2002) e em sua compreensão sociocomunicativa dos gêneros, quando o autor discute que os gêneros de fato materializam nossos textos mas estes estão envolvidos em fatores históricos e são determinados pelas demandas culturais/sociais, e por isso, apresentam uma propriedade funcional que atende as questões que surgem dos grupos e dos participantes que constroem a sociedade. Isso nos diz então, que os gêneros não são enrijecidos, eles se caracterizam como instrumentos dinâmicos e personalizáveis, que se desdobram e se transformam para responder a este ou aquele objetivo, fato que explica a existência de inúmeros tipos de gêneros no advento da sociedade moderna, com as necessidades e a comunicação sendo um fator sempre mutável.

Se pararmos para analisar as definições e discursos que definem e envolvem os gêneros textuais e seu histórico em nossa sociedade, e também, o que o autor Macrschi (2008) já trouxe a respeito de nossa comunicação utilizar automaticamente os gêneros textuais. Fica nítido pensarmos na necessidade e na importância que é trabalhar os gêneros textuais na escola, e ainda considerar e utilizar os gêneros como uma ferramenta de manifestação da cultura e das experiências de quem se busca educar, garantindo não apenas horizontes de inserção no mundo ou de experiências comunicativas, mas de reconhecimento e valorização de sua identidade/cultura e do lugar que cada ser ocupa na realidade. Com isso, concordamos com os autores Simone e Alexsandro (2015) quando eles destacam:

Que tal trabalho possibilitaria compreender as funções sociais da língua, bem como o fenômeno de adequação dos gêneros aos contextos de produção. Assim, essa perspectiva de ensino possibilitaria o estudo de diversas questões relacionadas tanto ao material linguístico como aos aspectos discursivos que envolvem as situações interativas. (2015, p. 170)

Entendemos a partir dos autores, que o uso dos gêneros carrega consigo não apenas a possibilidade de compreensão da função social da língua, mas a capacidade de adaptação que os gêneros possuem, age como uma oportunidade de adequação as realidades e contextos ao qual o seu se dará, e desta forma, garantir o estudo de inúmeras áreas e aspectos sociais.

Os gêneros textuais se configuram então como uma prática de letramento, se pensarmos que, como define Soares (2002, p. 145) o letramento “[...] é o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita é parte integrante da

interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”. E são os gêneros textuais, exemplos de ferramenta que materializam e possibilitam este uso e essa interação da linguagem. Mas essa definição nos sugere que o letramento vai além das práticas de leitura e escrita e que sua manifestação concede ao ser uma imersão ao mundo letrado:

Indivíduos ou grupos sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, têm habilidades e atitudes necessárias para uma participação viva e competente em situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição em uma sociedade letrada. (SOARES,2002, p.146)

Tornasse indispensável então uma educação pautada no uso dos gêneros textuais como um instrumento de formação social e enquanto prática de letramento. Com possibilidades de garantir ao educando horizontes de aprendizagens significativas onde os participantes podem se reconhecer e reconhecer as suas culturas, assim como, cenários onde possam se encontrar e as suas identidades. E assim, compreenderem seu lugar no mundo e poder fazer um uso crítico da linguagem e enfim, consigam se localizarem e se inserirem no mundo letrado. Por isso, se faz necessário o uso adequado dos inúmeros tipos de gêneros textuais existentes, para que seu uso seja efetivamente um instrumento de valorização da cultura e das experiências do educando, desta forma, será possível a manifestação de momentos de aprendizagem e de compartilhamento de vivências significativas.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Tendo nossos objetivos e finalidades de pesquisa, fundamentos em uma compreensão de analisar e investigar fenômenos socioculturais, bem como, as particularidades e comportamentos dos sujeitos, se torna necessário a adoção de uma metodologia de pesquisa que possa contemplar de forma integral as especificidades e modos de ser/viver dos sujeitos. Para que desse modo, possamos entender como estes/as reagem e interagem diante de nosso objeto de investigação que são o Gêneros textuais enquanto prática de letramento pautada na cultura local em contexto camponês. Assim, a pesquisa em questão terá um cunho qualitativo, método que se contraria ao positivismo e busca compreender de maneira natural a subjetividade dos sujeitos, junto às suas experiências particulares, e para tanto trazemos um recorte de André (1995) sobre a definição de pesquisa qualitativa concebida como:

[...] o estudo do fenômeno em seu acontecer natural. Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 1995, p. 15).

Nesta linha, entendemos ser este o método de pesquisa mais adequado para a resolução dos questionamentos que movem este trabalho, já que o método qualitativo objetiva exatamente compreender de uma forma natural e por completo as dinâmicas e influências, bem como, as particularidades e interações dos participantes, indo de encontro aos nossos objetivos, que buscam responder como determinado fenômeno age sobre os sujeitos, assim como, o que esses sujeitos agregam quando em conversação com nosso objeto.

Ademais, essa pesquisa se forma também sobre a perspectiva da revisão bibliográfica que é caracterizada pelo levantamento e análise de referências teóricas sobre a temática pesquisada, com o objetivo de se ancorar em artigos, livros e demais produções científicas que caminhem no mesmo sentido do tema que permeia nosso trabalho. Assim, nos baseamos no que diz Fonseca (2002) e iniciamos por assim os nossos estudos, pesquisando e inferindo sobre o que já foi escrito e discutido sobre os fenômenos que surgem em nossos questionamentos e objetivos de pesquisa nos baseando em conhecimentos prévios e respostas anteriores às nossas questões.

Com propósitos de se inteirar e se aproximar ainda mais de nosso campo de estudo, Gêneros textuais enquanto prática de letramento pautada na cultura local em contexto camponês, essa pesquisa tem ainda, um cunho exploratório por:

Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002, p.41).

Entendemos ser esse o cunho que perpassa por esta pesquisa, pois o trabalho se desenvolverá conforme os apontamentos que Gil (2002) destaca, à começar pelo levantamento de dados e discussões sobre o que os estudos sobre nossa temática têm compreendido e buscado responder até agora, o que faremos aos nos debruçar sobre fontes outras de pesquisas, com o desejo se aproximar cada vez mais de nosso campo de estudo, os gêneros textuais enquanto prática de letramento pautada na cultura local campesina, e identificarmos os encontros e desencontros que se fazem a mostra com nossos objetivos de pesquisa.

Esta pesquisa se confirma ainda como exploratória, ao lançarmos olhares a exemplos que correspondam e justifiquem o que pretendemos pesquisar, quando passaremos a investigar experiências dos/as atores indispensáveis ao processo educacional, e que constroem as práticas de formação nas escolas, os professores, indo assim, de encontro ao que Gil (2002) infere sobre o cunho exploratório, analisando exemplos da realidade que possam auxiliar na compreensão e desvendamento sobre nosso objeto de estudo: *Gêneros textuais enquanto prática de letramento pautada na cultura local em contexto camponês*.

Neste sentido, para coletarmos dados significativos para nossa produção do conhecimento o instrumento adotado nesta pesquisa será o questionário, que segundo Gil (2003) pode ser definido como: “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (GIL, p.115). Tomamos como concepção de questionário também o que os autores Marconi e Lakatos discutem quando eles definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (2003, p.201).

Compreendemos ser este o instrumento de coleta de dados mais funcional para responder e proporcionar discussões que possam contribuir com nossos objetivos específicos aqui definidos, ao questionarmos aos participantes que possuem experiências práticas e proximidade com o campo e objeto de estudo, com a intenção de coletarmos dados concretos e significantes a respeito do tema e que possam contribuir com o trabalho.

Neste sentido, nossas primeiras participantes são 3 professoras de escolas do Campo de Caruaru, cujo a formação inicial é a de pedagogia e magistério. As professoras possuem entre 25 e 38 anos, e atuam como docentes a 5, 7 e 11 anos respectivamente. As professoras optaram por atuar com a Educação do Campo por diversos fatores, pessoais e logísticos, e alegam terem maior intimidade com a cultura campesina. Nosso quarto participante é um professor, sua formação inicial é a de pedagogia, o professor possui 24 anos e atua na educação e no campo a 5 anos. Embora não seja um residente do campo, o professor expõe que gerou uma proximidade com a cultura em seus anos de atuação.

Desta forma, considerando o cenário pandêmico (Covid-19) que estamos por enfrentar, além do curto espaço de tempo em que esta pesquisa se consolida, de março à dezembro de 2021, estruturamos um questionário que respondesse com poucas questões o que desejamos encontrar, e que foi realizado através do GoogleFormulários.

Por fim, para tratar os dados obtidos através desta pesquisa, iremos adotar o procedimento de análise discutido em Roque Moraes (1999), segundo Roque, esse procedimento se caracteriza enquanto uma metodologia que busca interpretar ou/e reinterpretar os significados e os conteúdos de diversas naturezas, sobretudo as sociais, cujo a base faz nossa pesquisa. Moraes defende ainda que esse procedimento é constituído por 5 etapas: 1. Preparação das informações, 2. Linearização ou transformação do conteúdo em unidades, 3. Categorização ou classificação das unidades em categorias, 4. Descrição, 5. Interpretação.

A escolha pela metodologia abordada pelo citado autor, se mostra a mais adequada uma vez que, ao olharmos para nosso campo e temática de pesquisa, observamos sobretudo seu caráter social já que tratamos de culturas e de indivíduos. Dito isso, o procedimento adotado nos auxiliará na produção de nosso conhecimento ao (re)interpretarmos os saberes e significados que irão nascer em nosso instrumentos.

Trabalhando a partir de Roque (1999) e de sua perspectiva sobre o trato com os

dados, chegamos a duas categorias para a produção do conhecimento: Gêneros textuais e experiência cultural no campo: Marcas promotoras de sentidos de convivência com o mundo que aquece a memória viva e pauta o reconhecimento mútuo; e Gêneros textuais e práticas de letramento: A integração dos signos para uma prática que promove a aprendizagem significativa e destaca a cultura local. Que passamos a trabalhar na análise a seguir.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1 GÊNEROS TEXTUAIS E EXPERIÊNCIA CULTURAL NO CAMPO: MARCAS PROMOTORAS DE SENTIDOS DE CONVIVÊNCIA COM O MUNDO QUE AQUECE A MEMÓRIA VIVA E PAUTA O RECONHECIMENTO MÚTUO.

Como discutido no percurso metodológico desse trabalho, o nosso instrumento de produção de dados utilizado foi o “questionário”. Este instrumento foi produzido e respondido por professores e professoras da escola do campo, ao final de sua realização foram obtidas um total de dez respostas, dessas dez, foram selecionadas quatro para a realização de nossa produção, com base no critério de um recorte no contexto do município de Caruru, visto que, algumas das respostas contava com participantes de outras cidades e regiões.

Para discutir os dados e manter sigilosa a identidade de nossos participantes, cada um deles será nomeado com nomes de espécies de plantas que são encontradas nas respectivas regiões camponesas onde nosso questionário foi aplicado e que são: 1- Girassol, 2- Cacto, 3- Mandacaru e 4- Bromélia.

Agora, fazendo uma retomada do que já discutimos em nosso percurso introdutório e nas discussões seguintes deste texto, é de suma importância lembrarmos que nosso objeto de pesquisa que são os Gêneros textuais enquanto prática de letramento pautada na cultura local em contexto camponês. Assim, queremos então responder como esta faceta de letramento pode contribuir para agir como um instrumento de valorização da cultura de um povo, de um espaço, do campo. E ainda, como reagem os educandos a os elementos inerentes a sua cultura e as suas experiências culturais a temáticas que lhe são familiares e familiares aos costumes e povos que residem e fazem o local de suas existências.

Ao tratarmos da categoria sinalizada é necessário destacarmos o que compreendemos acerca dos gêneros textuais, e que esta compreensão se dá através de Bakhtin e Marcushi, uma vez que, ambos os autores se baseiam na mesma perspectiva sócio-interativa da língua. Conforme Bakhtin (1999), as relações entre linguagem e sociedade são de caráter indissociáveis, e para o autor, as diferentes esferas da atividade humana, definidas como

domínios ideológicos, conversam entre si e constroem, em cada esfera, formas estáveis de enunciados, denominados como gêneros textuais.

Na compreensão Bakhtiniana e que perpassa esta pesquisa os gêneros são concebidos como:

Formas estáveis de enunciados elaborados de acordo com as condições específicas de cada campo da comunicação verbal. Essa definição remete à situação sócio-histórica de interação que envolve o tempo, o espaço, os participantes, a finalidade discursiva e o suporte midiológico. Assim, cada esfera produz seus próprios gêneros. (BAKHTIN, 1979, p. 279)

Neste campo, os gêneros são então compreendidos como um instrumento de comunicação e contexto sócio-histórico, capazes de se modificar para atender as necessidades de interação social e se transformar a cada finalidade discursiva. Já no que tange a definição de gênero trazida por Marcushi o autor traz que "os gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (2002, p. 25).

Podemos afirmar com base nestes recortes, que as concepções dos autores mencionados são convergentes, e que ambas se fundam na concepção sócio-interativa da língua e destacam nos gêneros sua camada comunicativa e de interação. Ao olharmos esta compreensão sob a ótica da educação do campo, nossa finalidade é responder como os gêneros possibilitam, enquanto instrumento de letramento e prática social interativa, a possibilidade de vivenciar as experiências culturais do e no campo.

Uma outra discussão que emerge desta categoria e baseia a produção do conhecimento a seguir, se encontra nas discussões de Vygotsky sobre sentido, em sua argumentação, o autor coloca que:

“Sentido” é concebido como acontecimento semântico particular constituído através de relações sociais, nas quais uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente constituída. (2001b, p.465)

Nesta concepção, o “sentido” é uma experiência semântica da esfera humana, que é produzido nas práticas sociais, ele se dá através da articulação entre a história de construção de mundo do sujeito, com a experiência atual deste mesmo sujeito. Neste campo, não existe uma, mas diversas construções de sentidos. Desta maneira o sentido se

forma enquanto um fenômeno singularizado mas socialmente produzido, tomando em consideração os contextos e as práticas sociais/culturais que cercam os indivíduos, logo, fica evidente a razão pela qual os significados de sentido precisam estar presentes em nossa análise, uma vez que nossa ótica se direciona para um campo cuja formação se dá através de contextos culturais únicos e de práticas coletivas onde nascem não um, mas múltiplos sentidos.

Trazer as contribuições de Vygotsky se torna ainda mais necessário, se considerarmos sua discussão a respeito de linguagem, está se assemelha em muitos aspectos a de Bakhtin, quando Vygotsky aborda a linguagem não como um sistema linguístico, mas como um sistema funcional que corresponde as funções psicológicas e de comunicação humana, desta forma, formadora do sujeito. Observamos então semelhanças nas abordagens dos autores russos, que exprimem ainda mais a necessidade desta relação nesta categoria.

Pontuamos ainda o que entendemos e qual a concepção de memória ao qual está pesquisa se baseia, esse movimento se mostra necessário já que este é um dos conceitos que emerge através dos resultados obtidos com o nosso instrumento de análise, e que vamos buscar em Piaget e Inhelder (1979) quando os autores destacam a memória, o papel de relação com a afetividade, e que sua função, deste ponto de vista, é de assegurar a identidade e de garantir a continuidade da vida mental, além é claro, o papel de conservar uma série de acontecimentos adquiridos e construídos ao longo da jornada da vida.

Neste contexto, a memória possui uma natureza realmente afetiva ao indivíduo, e que sua essência é a de carregar a individualidade que o ser carrega, sua identidade e assim, através dos “sentidos” que este ser concede, dar forma a sua existência e as marcas na história, não apenas no passado, mas do presente e futuro também.

Em busca dos resultados, perguntamos aos nossos participantes: **Você utiliza os gêneros textuais para se remeter a cultura do educando?** Ao obtermos por completo, respostas positivas a este questionamento, nossa pergunta em seguida foi construída para que os participantes argumentassem de que forma traziam essa relação. As professoras Girassol e Mandacaru afirmam que sim, e em resposta a como remetiam a esta cultura elas argumentam:

**Trabalho com diversos gêneros textuais, sempre contextualizando com o contexto cultural,** o qual o estudante está inserido. Como por

exemplo, música, cordel, mapa cultural, carta, convite, relato pessoal, biografia, lendas etc. **Destaco as aulas que trabalhei com músicas queretrata sobre Caruaru e sua cultura, os cordéis que descreve através de versos, os diversos temas e culturas, falando sobre Mestre Vitalino, Os pontos turísticos, O Alto do Moura etc. Trabalhei com o mapa cultural do Alto do Moura, depois levei -os para conhecer o maior centro de Artes figurativas da América. Trabalhei com a Biografia dos artesões. E também de Zezé Parteira, uma figura muito importante e representante da comunidade.** (GIRASSOL, questionário, 2021)

**Cordéis, Verbetes, Fontes históricas. Todos esses trazendo para a realidade do aluno, dessa forma eles conseguem trazer suas experiências. Como no dia que trabalhei o gênero receita, toda a turma trouxe receitas feitas pelos pais ou até avós, a exemplo da pamonha, pirão e pé de moleque.** (MANDACARU, questionário, 2021)

As respostas das professoras, Girassol e Mandacaru, contribuem para a compreensão de que os gêneros textuais podem sim atuar enquanto fenômeno de valorização cultural, pois, as professoras, como relatam, fazem isso em suas práticas pedagógicas, ao utilizar os gêneros como uma ferramenta que aborda e manifesta na sala de aula a cultura do educando. Percebemos que ambas fazem isso ao utilizarem os gêneros no trato com aspectos locais das escolas onde atuam. Isso reforça a teoria de que os gêneros textuais emergem de diferentes formas a considerar as esferas sociais onde são trabalhados, neste caso, o espaço que discutimos são comunidades camponesas, e os gêneros foram moldados para responder a esta comunicação/interação, fazendo desta forma, eles cumprirem seu propósito de fenômeno interacional e de comunicação, como discutem Bakhtin e Marcushi (1999, 2002).

Este movimento retoma ainda o que Marcushi (2008) discute: “[...] Os gêneros textuais não são enrijecidos, mas maleáveis”, ação que podemos observar quando as participantes os moldam afim de responder a sua proposta pedagógica em: **“Trabalhei com o mapa cultural do Alto do Moura, depois levei -os para conhecer o maior centro de Artes figurativas da América.”** Assim, a participante seleciona um gênero que pode ser de conhecimento global, e o faz funcionar como um instrumento local, que a auxilia para promover e vivenciar a cultura de seus educandos, o que explicita a sua intencionalidade pedagógica e política para com a cultura local, o que culmina a interação social em suas práticas, moldando os gêneros em sua metodologia na sala de aula e as necessidades comunicativas que surgiram em sua ação pedagógica, trazendo novamente o caráter “maleável” que eles possuem.

Este mesmo movimento pode ser observado no recorte de sua resposta: “Trabalhei com a Biografia dos artesões. E também de Zezé Parteira, uma figura muito importante e representante da comunidade” (GIRASSOL, 2021). Neste ponto, podemos observar novamente que a professora utiliza o gênero para trazer elementos culturais locais da comunidade onde a escola está inserida, fazendo o gênero agir como uma prática de letramento social local, e fazendo um resgate de figuras (Zezé parteira) que são conhecidas pelos educandos e por suas histórias. O mesmo acontece ao trazer a biografia dos artesões, personagens locais da região e que fazem parte da construção e da história desta comunidade.

É possível analisarmos que a professora Mandacaru consegue fazer esta mesma atividade de vivência através do uso dos gêneros, quando a professora cita o exemplo do uso de receitas. Conscientemente ou não, ela faz nesta dinâmica um espaço para que os educandos tragam suas experiências, e conseqüentemente, possibilita um espaço para a troca de experiências de seus educandos, o que facilita a comunicação e interação entre estes, quando os mesmos conseguem fazer uma relação do gênero com aspectos de suas vidas e das idas e experiências de seus familiares, garantindo assim, um domínio sobre o processo ao qual estes fazem parte.

Uma outra questão que ajuda a responder as contribuições dos gêneros textuais para a promoção da cultural local perguntava: **Como os participantes destacariam os gêneros textuais como prática de letramento cultural local?** Para esta pergunta o professor Cacto contribuiu com a seguinte resolução:

Os gêneros textuais têm grande relevância para o compartilhamento de conhecimento e principalmente da formação escolar de cada estudante, e ainda mais que seja uma aprendizagem próxima a realidade de cada um, pois fortalece o vínculo entre o estudante e a aprendizagem e contribui fortemente para manutenção e preservação da cultura local, que em muitos casos, passa despercebida por muitos que reconhecem que essa cultura está presente quando é exposto e trabalho em sala de aula. (CACTO, 2021)

Podemos inferir sobre esta resposta, que o professor Cacto reconhece os gêneros textuais como um canal para preservação da cultura de seus educandos, e que este instrumento pode funcionar como uma ferramenta de manutenção das culturas locais do contexto onde estes estão inserido, fazendo o gênero atuar como um fenômeno social-histórico-comunicativo e garantindo aos educandos, uma formação pautada nesta cultura.

Fato que gera um olhar crítico-reflexivo em quem participa do processo e na leitura e inserção de mundo ao tratar de assuntos próximos a seus saberes.

Essa ação vai ao encontro das contribuições de Bakhtin (1997) e a camada sócio-interativa dos gêneros, quando o autor discute que, língua e vida estão por completo relacionadas e indissociáveis, assim, um gênero nunca será apenas um ato individual, mas um fenômeno coletivo de inserção social e de contexto histórico, o domínio sobre os gêneros será o canal de comunicação entre os interlocutores. Esta mesma ideia está presente nas discussões de Marcushi (2003) quando o autor escreve que os gêneros textuais são fenômenos históricos conectados a vida cultural e social, indispensáveis em qualquer comunicação.

Esta mesma percepção é compreendida pela professora Girassol ao observamos sua inferência: **“Os gêneros textuais estão em tudo que vivenciamos, para interagir na sociedade precisamos utilizar os gêneros textuais.”** Neste recorte fica nítido que a compreensão da professora acerca dos gêneros vai ao encontro das concepções trazidas tanto por Bakhtin quanto por Marcushi e que já foram discutidas anteriormente, os gêneros textuais são práticas textuais vinculadas à vida social e parte do processo das situações comunicativas, e que a professora reconhece sua necessidade nas comunicações. Este mesmo pensamento sobre os gêneros aparece nas repostas da professora Mandacaru e da professora Bromélia:

Os gêneros ajudam na comunicação seja ela escrita ou oral. Eles estão por toda parte e são importantes para a convivência no mundo, eles dão forma a nossos textos, e por isso ajuda a nos posicionar na sociedade, são indispensáveis (MANDACARU, questionário, 2021).

Como de suma importância, visto que o letramento é na realidade uma função social da língua. (BROMÉLIA, questionário 2021).

O fato de serem os gêneros, uma prática de letramento com uma função e sentido social, traz luz a sua importância enquanto um canal de valorização cultural, afinal, uma formação pautada na cultura e bagagem do educando faz das práticas de ensino e aprendizagem, uma educação como prática social que toma como ponto de partida e suma importância as experiências culturais locais do educando, essa educação que envolve o mundo onde estão inseridos os participantes do processo de formação, é sem dúvidas indispensável pois, como diz Freire (2002) “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra [...]” e ainda, “o ser humano lê o mundo que o rodeia e assim compreende a

realidade que o cerca”. Desta forma, uma aprendizagem pautada na cultura do educando vai garantir para ele uma aprendizagem mais significativa, garantindo uma ação integradora do aluno com a sociedade e ainda facilitando e tornando o processo de ensino mais acessível.

Esta educação alcança também a ótica dos sentidos, visto que como já mencionado nas discussões de Vygotsky (2001) tratadas nesta análise, o “sentido” embora seja produzido em sua essência na singularidade, é um fenômeno coletivo. E essa interpretação dos significados é perceptível quando nos debruçamos a interpretar os dados de como nossos participantes narram a experiência com os gêneros e o contexto local. Esta compreensão pode ser percebida ao perguntarmos **a respeito da possibilidade de serem os gêneros, um canal de transmissão da cultura local (Questionário, 2021).**

Com um resultado integralmente positivo, a questão seguinte solicitava que os participantes respondessem como se dava essa prática, e é nas repostas do professor Cacto e da professora Bromélia que podemos observar esse conceito que caminha nos apontamentos de Vygotsky quando Cacto responde:

[...] exemplares de livros que apresentem textos que remetam ou façam menção a cultura da região que a escola está inserida e, nesse sentido, busco na internet textos que possam aproximar esses estudantes **Não somente eu, mas os estudantes também afirmam que as “historinhas” são bem melhores quando eles conseguem se imaginar nelas.** É muito bom ter esse feedback, porque muitas vezes atuamos no escuro, e quando tratamos de cultura, e no sentido de valorizar esses conhecimentos que emanam desse campo tão rico, ter essas informações a partir deles é excelente!

Na contribuição do professor cacto, podemos inferir sobre sua busca para trazer e resgatar em seus alunos, questões e “signos” históricos que estejam próximos a seus educandos gerando através deste exercício uma possibilidade de que, no coletivo, e através de recortes que fazem parte do meio, seus alunos consigam produzir respectivamente seus próprios sentidos ao conhecimento em questão.

Podemos ver ainda neste recorte, que esta estratégia é bem aceita e eficaz ao analisarmos o recorte em destaque **“Não somente eu, mas os estudantes também afirmam que as “historinhas” são bem melhores quando eles conseguem se imaginar nelas”**. Neste sentido as práticas do professore em questão sobre o uso dos gêneros,

alcança as discussões de Vygotsky (2001) ao extrapolarem o sentido vago da palavra como uma simples atividade humana e exprimirem nela um “sentido”.

Para somar a esta discussão, trazemos ainda as contribuições das professoras com o trato com a memória, sua importância e seu papel, que foram as seguintes:

[...] **Contribui fortemente para manutenção e preservação da cultura local.** (CACTO, questionário, 2021)

[...] **Consigo transmitir a cultura dos alunos, fazer com que ela permaneça viva e aquecida em suas cabeças.** (MANDACARU, questionário, 2021)

[...] **Preservar para as próximas gerações.** (GIRASSOL, questionário, 2021)

Neste panorama, entendemos que os recortes dos professores Cacto, Girassol e Mandacaru vão de acordo com as discussões de Piaget e Inhelder (1979), pois, como os autores, os professores acreditam em valorizar e manter viva em seus educandos, a memória da cultura e das marcas que são responsáveis por construir os enlaces e as histórias que fazem o espaço e narram as lutas e particularidades do campo.

É importante destacar também, que ao pensar na educação através da memória como um caminho facilitador da aprendizagem, e de recordação cultural, retomamos Piaget e Inhelder (1979, p. 6) mais uma vez, quando ambos colocam: [...] a memória no sentido restrito e a lembrança-imagem só se referem a situações, processos, objetos que são singulares e reconhecidos e evocados como tais em oposição aos esquemas, são gerais (...)

Assim, com base nas análises e inferências feitas a partir das contribuições das/dos professoras de escolas do campo é possível entendermos que são os gêneros textuais importantes instrumentos não apenas curriculares, mas, principalmente práticas de letramento sociais e um importante objeto de transmissão e vivência cultural local de escolas camponesas, ao identificarmos que seu uso pode promover possibilidades de resgate desta cultura e de manifestação destes costumes em sala de aula, levando os educandos a experimentarem e compartilhar de forma dialógica suas histórias e as vidas que cada um constrói.

Entendemos também, que aprender em interação com os gêneros abre oportunidades para que os participantes deste fenômeno que é a educação do campo, consigam ser protagonistas de suas próprias práticas, e ainda que os elementos, personagens e características que fazem e que definem sua cultura e suas histórias, estejam presentes no processo de educação, uma vez que os gêneros textuais possuem este sentido de redefinição e consegue incorporar este aporte, esta bagagem que nasce em determinados contextos.

Esta discussão alcança não apenas a discussão de sentido, mas sobretudo, do reconhecimento, fica claro através das contribuições dos/das professores, o quanto uma educação que pauta a identidade e a riqueza cultural local viabiliza não apenas o reconhecimento do ser individual, mas de um coletivo, um reconhecimento do OUTRO, e que este outro traz necessidades específicas que precisam não apenas serem respeitadas, mas trazidas aos espaços de práticas sociais, trazidas ao sistema, ao cotidiano dos participantes deste fenômeno que é a educação.

#### 4.2 GÊNEROS TEXTUAIS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO: A INTEGRAÇÃO DOS SIGNOS PARA UMA PRÁTICA QUE PROMOVE A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DESTACA A CULTURA LOCAL.

Para discutirmos nossa segunda categoria de produção do conhecimento como já revelada, retomamos a compreensão de práticas de letramento que ancoram esta análise e esta pesquisa, cuja a definição está em Soares (2010)

Letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno, nesse processo não basta apenas juntar letras para formar palavras e reunir palavras para compor frases, deve-se compreender o que se lê, assimilar diferentes tipos de textos e estabelecer relações entre eles. (SOARES, 2010, p.21)

Entendemos a partir desta discussão, que o letrar supera a ideia de uma simples decodificação da palavra, seu objetivo é propiciar que os indivíduos desenvolvam a sua capacidade leitora, garantir que as pessoas letradas possam opinar, criticar e refletir sobre o mundo que as cercam, e o espaço que ocupam neste mundo. As práticas de letramento carecem ainda que estas tenham um sentido significativo para os seres letrandos, que estas

práticas façam parte dos respectivos contextos onde cada um está inserido e como cada um se reconhece.

É necessário destacarmos também a concepção de “signos” que baseia esta pesquisa, essa concepção tem influencias na filosofia sociocultural Vygotskyana que definem os símbolos como importante ferramenta de formação e as interações como base para a compreensão do indivíduo, nesta filosofia os signos são definidos como “qualquer objeto, forma ou fenômeno que representa algo diferente de si mesmo” (VIGOTSKI, 1999, p. 65) Na compreensão de Vygotsky “o desenvolvimento individual ocorre em um contexto social por meio de atividades com signos, isto é, por meio de vínculos y relaciones sociales, de formas colectivas de conducta y de co-operación social. (VIGOTSKI; LURIA, 2007, p. 51)

Assim, entendemos por signos, representações (verbais, orais, escritas, visuais, auditivas) presentes no dia a dia, e que são utilizadas como mediadores nas práticas de ensino e aprendizagem e que tem a capacidade de causar um impacto significativo no conteúdo/conhecimento que se buscar estudar/ensinar, agindo como um instrumento mediador da aprendizagem.

Um outro conceito que se origina em nossos dados é o da aprendizagem significativa, cuja as definições que nos amparam estarem nas discussões de Freire (2005) que defendia uma educação pautada na problematização dos sujeitos e em sua relação com o mundo, uma educação que ia na contramão de modelos técnicos e reprodutivistas que enxergavam os educandos como meros receptores de informações, Freire defendia uma educação dialógica onde os educandos eram considerados participantes ativos do processo. Nos baseamos também nas discussões de aprendizagem significativa de Ausubel (2003) que define:

A aprendizagem significativa é aquela em que o significado do novo material potencialmente significativo é construído por meio da interação com o conhecimento prévio, relevante, ancorado na estrutura cognitiva do educando. (2003, p.2), “[...] com as ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva do aprendiz, [...]” para dar-lhe significado.

Neste campo, temos a aprendizagem significativa como uma aprendizagem que prioriza, respeita e abre espaço para os conhecimentos já adquiridos pelo educando em suas experiências e ainda, um formato de educação predominantemente estruturada tendo como influências as questões, elementos e características da cultura local do espaço e das vivenciais onde a escola e os alunos estão inseridos. Inferimos também, que nesta

perspectiva de educação os educandos são sujeitos ativos, que aprendem e ensinam simultaneamente em um processo dialógico construído por eles também.

Para respondermos a como os gêneros enquanto prática de letramento podem ser um canal de educação significativa, perguntamos aos participantes **qual a era a reação dos estudantes a um conteúdo que lhes eram familiar?** temos os extratos a seguir:

[...] Muitas vezes “atrapalhando” a leitura porque se lembram de algo que viram em casa ou na rua onde moram. Também trazem inferências de que algo é ou está parecido com algo que está na vivência deles. (CACTO, questionário, 2021)

[...] Por isso, tento buscar e trazer o assunto sempre pra este campo, com imagens, contos, lendas locais. (MANDACARU, questionário, 2021)

[...] Começam a compreender o valor de seu cultura e o contexto ao qual pertencem. (BROMÉLIA, questionário, 2021)

É possível inferir nestas respostas, que ambos os aprontamentos dos participantes percorrem a filosofia de Vygotsky e dos signos como mediador da aprendizagem. Podemos analisar que existe um cuidado em identificar e trazer para sala de aula, elementos linguísticos e visuais com a finalidade de trazer o conhecimento para mais perto da realidade dos alunos, e de facilitar o conteúdo que se objetiva estudar.

Para esta mesma questão, a resposta da professora Mandacaru nos responde ainda, ao olharmos para o seguinte recorte: “[...] **Apresentam mais desenvoltura oral, escrita, criticidade. Pois são de conhecimento deles [...]**” (MANDACARU, questionário, 2021) que utilizar os gêneros enquanto uma prática de letramento, gera na educação uma prática mais significativa, já que através dessa imersão é possível fazer um resgate e pôr em evidencia os elementos culturais que fazem parte do contexto do educando, e ainda, possibilitar que estes tragam suas contribuições através de uma dinâmica dialógica.

Este movimento pode ser percebido nas discussões de Freire (2005) sobre aprendizagem significativa quando o autor descreve que o mundo da leitura e o da escrita, são construídos através de práticas que possuam significados para os educandos, assim, a partir da leitura do mundo que o rodeia o ser humano consegue ler a realidade o cerca, e com isso, agir criticamente/reflexivamente sobre ambos.

Podemos observar esta mesma compreensão quando o professor Cacto responde: **“É interessante como eles reagem, me anima bastante a levar novos instrumentos que eles possam aprender de forma ainda mais significativa.”** (CACTO, questionário, 2021) Aqui podemos analisar que o professor compreende a importância de tratar em suas práticas em sala, os conhecimentos e elementos que já fazem parte da cultura de seus alunos, e que ele entende neste movimento de resgate contextual uma oportunidade para aprendizagem significativa, assim, observamos que a ação do professor esta em relação com a aprendizagem significativa de Ausubel (2003) quando o novo conhecimento que o participante quer mediar é construído por meio da interação com o conhecimento prévio, relevante, ancorado na estrutura cognitiva do educando.

Pra esta mesma pergunta a professora Bromélia respondeu dizendo: **“Começam a compreender o valor de sua cultura e o contexto ao qual pertencem.”** (BROMÉLIA, questionário, 2021) Ao inferirmos sobre a contribuição desta participante fazemos mais um resgate das discussões de Freire (2005) e da tomada de consciência necessária para o desenvolvimento crítico dos educandos, assim, ao tomarem consciência do que os cercam, ao lerem o mundo ao seu redor, estes se desenvolvem e tem a possibilidade de aprender de forma mais significativa através da assimilação de conhecimentos. Esta teoria pode ser percebida também através do que respondeu a professora Girassol: **Eles amam, percebemos o quanto eles ficam animados, para realizar a atividade e vivenciar experiências que ultrapassam os muros da escola.** (GIRASSOL, questionário, 2021)

Podemos compreender através destes relatos e destas experiências práticas, que a formação e interação dos alunos é muito mais significativa quando o conhecimento em questão, e nesta situação, os gêneros textuais, é trazido para uma realidade próxima a eles, quando as práticas de letramento e as metodologias utilizadas em sala são adaptadas para atenderem as suas necessidades e a realidade espacial que cerca não apenas a escola, mas toda a sociedade e bagagem cultural em volta dela.

Para continuarmos nossa discussão analítica perguntamos aos participantes se **a interação da turma era mesma quando o conteúdo era de aspecto mais global, mais distante de suas culturas**, com as respostas sendo **“negativas”** integralmente, nós solicitamos que os participantes argumentassem sobre esta colocação. A resposta do professor Cacto nos ajuda a compreender e reafirmar a importância da aprendizagem significativa quando ele argumenta que:

Quando tratamos de textos de conhecimento global, a participação dos estudantes diminui grandemente. Eles sentem falta de relacionar algo com o que eles já conhecem. Alguns até arriscam falar que determinado elemento no texto remete a algo da cultura deles, que fazem lembrar de algo, mas são poucos os comentários e a interação entre eles é bem rara quando utilizo textos distantes da cultura deles. (CACTO, questionário,2021)

Com base no que responde este participante é possível analisarmos que a interação dos alunos com o novo conhecimento em questão diminui consideravelmente quando o conteúdo tratado está distante do conhecimento que já carregam, a aprendizagem se torna mais difícil quando os alunos não conseguem realizar nenhum tipo de assimilação ou relação com elementos que já lhe são familiares, por mais que se esforcem, este resultado reforça a teoria de Ausubel (2003) pois não existe neste caso, uma aprendizagem significativa, já que não há possibilidade de ancorar este novo conhecimento a conhecimentos prévios dos educandos, desta forma, existe uma dificuldade considerável em aprender.

Podemos inferir ainda na contribuição deste participante o quanto os gêneros e necessariamente, as práticas de letramento, pautadas na cultura do educando podem contribuir para integração e para a comunicação dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, ao observamos que o professor identifica uma diminuição significativa na participação em aula dos educandos, quando os textos/gêneros utilizados não remetem ou se adaptam as suas realidades.

Neste sentido, ao olharmos esta prática, cuja metodologia foge um pouco do campo empírico ao qual seus participantes fazem parte, percebemos que elas não vão de encontro as discussões e a perspectiva de letramento defendidas por Soares, uma vez que, como a própria autora pontua: “o letramento envolve mais do que meramente ler e escrever, é também entender o que se lê e o que se escreve, relacionando com o contexto social no qual o indivíduo está inserido” (2012, p.47).

A partir disso, se faz necessário justificarmos que, nas metodologias e currículos que fazem a educação é preciso que haja espaço para ambos os tratos com gêneros, local e global, mas que a primazia seja os de conhecimento local, afinal, a base teórica de nossa pesquisa são os moldes de Bakhtin e Soares que prezam pela camada sócio- cultural- interacionista da língua, este debate também está presente na resposta da professora Mandacaru, quando a mesma escreve:

Por não serem tão próximos do cotidiano deles, há uma dificuldade de compreensão no que se refere à sua funcionalidade e significado. Esses gêneros também são importantes, mas não podem substituir os de aspecto local. Estão mais distantes de meus alunos. (MANDACARU, questionário, 2021)

Desta maneira entendemos que a educação se faz na relação destes dois conhecimentos, pois os alunos precisam também se integrarem de um conhecimento que perpassa o mundo comum, mas, tendo a prioridade direcionada pra uma ótica local, os educando irão poder se desenvolverem e a partir desta tomada de consciência e das realidade/mundo que os rodeiam, decifrar o mundo que os englobam.

Ao considerarmos as discussões e as concepções que emergem nesta categoria de análise, podemos concluir que os gêneros, e sua manifestação na educação enquanto prática de letramento social, pode sim atuar como uma importante funcionalidade da língua e um instrumento de auxílio capaz de garantir uma aprendizagem verdadeiramente significativa. Isso se, apoiado nos/nas autores/as desta análise, eles forem utilizados em práticas que superam os velhos modelos de letramento e passem a refletir e incorporar os signos e os fenômenos que cercam, constroem e fazem parte do campo/contexto onde este gênero vai ser trabalhado.

Constatamos então, que se as práticas de letramento que irão dar forma a estes gêneros estão fundadas nas concepções sociais do letrar, e se elas buscam integrar em seus fazeres o aporte que os educandos, atores ativos deste processo, trazem consigo neste procedimento, o resultado será uma aprendizagem realmente significativa. Com espaços não apenas para o intercâmbio de saberes, mas para uma relevante assimilação, que fará com que os novos conhecimentos estabeleçam uma ponte com os seus já adquiridos saberes.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao mergulharmos no mundo dos gêneros textuais e dos enlaces que através deles são moldados, nossa pretensão foi compreender melhor como este instrumento, que é também uma prática de letramento poderia contribuir para colocar em pauta e evidenciar a/as culturas locais de escolas do campo, sendo os gêneros um objeto necessário a comunicação dos participantes no processo de interação e posicionamento no mundo.

Este deslocamento se ampara na importância que é estudar uma temática tão necessária quanto a educação do campo e os elementos específicos que as fundam. Deste modo, percebemos que as justificativas que definem esta pesquisa são de caráter científico e social, uma vez que, contribui para a constatação de dados de fenômenos que cercam e envolvem a educação do campo, ao levantar teorias, produzir dados e através de análises, tornar possível o estudo e a constatação de resultados que possuem base teórica e compreensões. É de cunho social, ao apresentar e tornar visível as lutas sociais, a cultura e a educação de um povo cujo percurso histórico é marcado por reivindicações e embates políticos por uma educação que fosse não apenas proposta a este povo, mas também, e principalmente, construída pelos principais atores destas marcas.

Tendo os nossos objetivos em: Identificar de que maneira o uso de Gêneros textuais podem auxiliar na promoção e vivência das experiências culturais locais de Escolas do Campo; Analisar como os gêneros textuais enquanto prática de letramento podem contribuir como ferramenta de formação significativa que evidencia a cultura do educando. Identificamos que o mais adequado processo metodológico estava em uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, já que nossa finalidade foi exatamente se aproximar e conhecer mais o nosso campo empírico.

Dito isso, utilizamos como instrumento de produção de dados, o questionário estruturado, e definimos nossos participantes que são os/as professores de escolas do campo. Assim, nossa pesquisa possibilitou, através da análise e das concepções levantadas, compreender de forma efetiva que os gêneros atuam como instrumento de formação significativa e como um importante canal de transmissão e resgate cultural, ao considerarmos que este instrumento possui uma estrutura maleável que pode se transformar e se adaptar as necessidades que nascem em cada campo, e assim, possibilitar uma metodologia prática que cumpra o papel de contextualizar a realidade educacional de escolas do campo.

Neste sentido, e considerando o nosso primeiro objetivo específico: Identificar de que maneira o uso de Gêneros textuais podem auxiliar na promoção e vivência das experiências culturais locais de Escolas do Campo, conseguimos identificar que os gêneros textuais, agindo como ferramenta de letramento, pode sim auxiliar em promover nas práticas de ensino e aprendizagem, a cultura que corresponde a comunidade na qual o gênero será utilizado, e podemos confirmar esta conclusão ao observamos a produção do conhecimento que foi realizado através de nossas discussões analíticas.

Esta compreensão se dá através de nossa investigação e pode ser interpretada no seguinte recorte de nossa produção do conhecimento, e que melhor justifica nossas considerações: “[...]Ainda mais que seja uma aprendizagem próxima a realidade de cada um, pois fortalece o vínculo entre o estudante e a aprendizagem e contribui fortemente para manutenção e preservação da cultura local[...].” e também em: “[...]Os gêneros ajudam na comunicação seja ela escrita ou oral. Eles estão por toda parte e são importantes para a convivência no mundo, eles dão forma a nossos textos, e por isso ajuda a nos posicionar na sociedade.”

Já para nosso segundo objetivo específico: Analisar como os gêneros textuais enquanto prática de letramento podem contribuir como ferramenta de formação significativa que evidencia a cultura do educando, afirmamos novamente que a presente pesquisa cumpriu a seu papel de analisar que os gêneros contribuem para o exercício de uma educação significativa que pauta a cultura local, e essa constatação pode ser confirmada, principalmente no extrato: “[...] Apresentam mais desenvoltura oral, escrita, criticidade. Pois são de conhecimento deles [...]” e em: “[...] Começam a compreender o valor de seu cultura e o contexto ao qual pertencem.”

Assim, quando retomamos nosso pressuposto, quando acreditávamos que os gêneros textuais poderiam promover possibilidades de uma educação/formação pautada na cultura local de escolas campesinas, se este fosse utilizado de maneira significativa, descobrimos que este foi confirmado, ao verificarmos através da nossa produção do conhecimento, que os gêneros são sim utilizados desta forma nas práticas de ensino, e que auxiliam aos participantes deste processo, uma formação que pauta o contexto local e possibilita a construção de uma metodologia nesta perspectiva, e um desenvolvimento crítico/reflexivo nos indivíduos que dele fazem parte.

Nesta perspectiva, compreendemos que as contribuições dos Gêneros textuais na promoção da cultura local no âmbito de Escolas do Campo de Caruaru, acontece de maneira efetiva, os gêneros possibilitam que os sujeitos que nascem e fazem o campo, aprendam interagindo com os saberes que por eles são moldados e mantendo enraizada suas memórias. Os gêneros permitem, ainda, que os sentidos atribuídos pelos participantes deste espaço as seus costumes e histórias possam ser assimilados com novos conhecimentos e assim dar forma a novos campos. Afinal, a educação é antes de tudo um ato político de resistência e existência, assim, sua ação precisa corresponder aos contextos e signos que são gerados onde este fenômeno vai nascer.

Por fim, concluímos que a realização da presente pesquisa, construiu caminhos não apenas para resolução de problemáticas, mas contribui de forma rica para a constatação de saberes e para a conversação de conhecimentos, e assim, ela não se encerra nestes parágrafos conclusivos, mas em vez disso, deixa marcas e questionamentos para futuras pesquisas e nos impulsiona a fazer brotar novas jornadas de conhecimento, como por exemplo: Qual é, ou quais são, as contribuições dos gêneros em facilitar e fazer viva a cultura na perspectiva de quem aprende, os educandos?

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Tradução: Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

———. **Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

CALDART, Roseli Salette. **A escola do campo em movimento. In: Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

———. **“Pedagogia do Movimento Sem Terra”**, ed. Expressão Popular, edição. 2004.

CALDART, R. S. “Educação em Movimento: Formação de educadoras e educadores no MST”.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANDAU, V. M. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

———. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas.** São Paulo: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

———. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002. FREIRE, Paulo.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, I. V. O. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto. 1992.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz António. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualizações.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Piaget J., & Inhelder B. (1979). **Memória e inteligência.** São Paulo: Artenova.

SILVA, Isaias da. **Aprender a desaprender e a reaprender a cada passo: um estudo sobre as representações da cultura indígena na Coleção Didática Girassol – saberes e fazeres do campo aprovada pelo PNLD/Campo 2013.** Caruaru: O Autor, 2016.

SILVA, Maria Edjane Pereira da. **Formação continuada de professores/as da multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas. 2019.** Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SIMONE, K. B. Cavalcanti; SILVA. Alexsandro. **Os gêneros textuais como objeto de ensino no livro didático de língua portuguesa.** Revista eletrônica de educação. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SUÁREZ, A, Abreu. **Texto e gramática: uma visão integrada e funcional para a leitura e a escrita.** São Paulo: Editora melhoramento, 2012.

VYGOTSKY. L.S. **"A formação social da mente".** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo. Martins Fontes, 2001.

Vigotski, L. S. (2001b). **Pensamento e palavra.** In L. S. Vigotski. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.