



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA - PPGLLIT

Rosana Sousa Pereira

Modos de subjetivação e práticas de letramento de discentes e docentes da Casa Familiar  
Rural em Açailândia (MA)

Araguaína

2026

Rosana Sousa Pereira

Modos de subjetivação e práticas de letramento de discentes e docentes da Casa Familiar  
Rural em Açailândia (MA)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora, sob orientação do Prof. Dr. Cícero da Silva.

Araguaína/TO

2026

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

P436m Pereira, Rosana Sousa.

Modos de subjetivação e práticas de letramento de discentes e docentes da Casa Familiar Rural em Açailândia (MA). / Rosana Sousa Pereira. – Araguaína, TO, 2026.

166 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2026.

Orientador: Cícero da Silva

1. Educação do Campo. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Modos de Subjetivação. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Rosana Sousa Pereira

Modos de subjetivação e práticas de letramento de discentes e docentes da Casa Familiar  
Rural de Açailândia (MA)

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), *Campus* Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do grau de doutora, sob orientação do Prof. Dr. Cícero da Silva.

Data de aprovação: 10/04/2026

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **CICERO DA SILVA**  
Data: 17/04/2026 08:20:44-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Cícero da Silva, Orientador, UFNT

Documento assinado digitalmente  
 **SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA**  
Data: 17/04/2026 15:34:50-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, UFNT, Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente  
 **MARCIO ARALJO DE MELO**  
Data: 17/04/2026 15:17:55-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Marcio Araújo de Melo, UFNT, Examinador Interno

Documento assinado digitalmente  
 **ILMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA**  
Data: 17/04/2026 11:21:39-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Profa. Dra. Ilma Maria de Oliveira Silva, UFMA, Examinadora Externa

Documento assinado digitalmente  
 **ADAIR VIEIRA GONCALVES**  
Data: 22/04/2026 14:14:46-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, UFGD, Examinador Externo

A todas as mães-pesquisadoras, mães-cientistas, mães-estudantes, mães trabalhadoras e mães camponesas: quando uma vence, todas nós vencemos. Dedico esta tese àquelas que, enquanto fazem o trabalho mais importante pela humanidade, ainda exercem outros ofícios.

## AGRADECIMENTOS

Sêneca, em uma das cartas a Lucílio, diz que devemos àqueles que nos favorecem e acrescenta ainda que a primeira causa de ingratidão é não podermos ser suficientemente gratos. Por isso, registro aqui, ciente de que não será o bastante, ao mesmo tempo que afirmo que não serão esquecidos. Muito obrigada!

Toda minha gratidão a quem não enxerga quem eu sou, mas percebe quem eu me torno a cada dia.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cícero da Silva, pela sensibilidade e rigor científicos incomparáveis. Sou grata por ter aprendido tanto, por ter crescido sob sua supervisão e pela parceria que construímos durante a jornada.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq), pelo apoio no financiamento desta pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação e defesa da tese, Doutor Márcio Araújo de Melo, Doutor Adair Vieira Gonçalves, Doutora Ilma Maria de Oliveira Silva e Doutora Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, pela leitura atenta e contribuições preciosas à minha pesquisa.

Aos professores do PPGLLit, na pessoa da professora Ana Cláudia, por terem colaborado com minha formação e pesquisa.

À família Moreland, que foi tão especial e calorosa durante toda minha estadia em Araguaína. Philipe and LoAnn, thank you so much!

Aos meus pais por me amarem tão profundamente. Consegui dormir bem e sonhar o quanto pude, porque fui amada.

Aos meus irmãos pela parceria cheia de afeto e sinceridade.

Aos amigos de longa data e também aos recentes: obrigada por me ouvirem, me abraçarem e me acolherem.

Às amigas Giovana Alves e Monick Elza que, apesar do ambiente desértico repleto de sequeidão em que nos encontramos, fizeram florescer a amizade na qual dividimos sonhos e angústias. Dessa partilha nasceu o forte incentivo mesmo antes dessa tese ser uma ideia. Vocês fazem parte disso.

Aos queridos do Pequeno Grupo Multiplicador que acompanhou espiritualmente cada luta travada. A cada semana, nosso encontro foi alívio em meio ao caos.

A toda a comunidade escolar da CFR de Açailândia pela recepção calorosa e participação na pesquisa.

Aos camponeses que acreditam que uma educação formal de qualidade não precisa ser uma cópia e que, corajosamente, lutam por uma vida digna e para que outros modos de existir sejam possíveis no campo.

Ao meu marido, Roldan, pelo incentivo, compreensão e apoio. Pelo suporte nas minhas ausências, pelo carinho durante os surtos, pelo acolhimento no desespero, pelo consolo na angústia. Minha admiração por você cresce a cada dia; esse projeto é nosso. Sem você não seria possível.

Aos meus filhos, Dan e Mel, que transformaram minha existência e, no maior desafio da vida, me fizeram perceber que é possível uma vida bela ainda que tudo pareça o contrário. Vocês são minha inspiração todos os dias.

## RESUMO

Esta tese investigou os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de alunos e docentes da Casa Familiar Rural (CFR) de Açailândia-MA. O estudo filia-se à Linguística Aplicada, uma perspectiva investigativa que possibilita pensar o problema da pesquisa para além das questões linguísticas e que propõe uma ruptura com barreiras disciplinares na pesquisa educacional. Sob uma abordagem interdisciplinar, o problema de pesquisa abrange não só aspectos linguísticos, mas também considera os aspectos sociais, históricos e políticos no objeto de estudo. Considerando a necessidade de entender as práticas sociais como papel crucial da linguagem, não há como desconsiderar visões, lugares de poder, conflito, as forças que estão ali implicadas nesse espaço em que a pesquisa está sendo desenvolvida. Trata-se de uma pesquisa documental e de campo, de abordagem qualitativa sob a perspectiva pós-crítica. Na primeira etapa, foi realizada a pesquisa documental com análise do plano de curso da escola-campo para traçar uma caracterização das práticas de letramento. Na segunda etapa, foi realizada a pesquisa de campo com grupo focal com 08 alunos e 07 professores da Casa Familiar Rural (CFR) de Açailândia, em reuniões distintas. À luz das teorias dos letramentos, compreendidos como espaços constitutivos que nos realocam e nos transformam (Moita Lopes, 2013), visualizam-se a leitura e a escrita sob um outro ângulo, considerando o letramento para além das habilidades e capacidades técnicas. É fundamental considerar o espaço e o tempo que transcorrem, assim como os sujeitos implicados nessas práticas. As práticas de letramento são locais e sempre situadas (Kleiman, 2014), e, por esse motivo, precisam levar em conta a história de vida dos atores sociais. O problema que guia a presente tese é: Como as práticas de letramento desenvolvidas na Casa Familiar Rural (CFR) de Açailândia-MA produzem determinados modos de subjetivação? Nessa direção, esta pesquisa objetivou: a) descrever as práticas de letramento realizadas por alunos e docentes da CFR de Açailândia-MA; b) Examinar conceitos e perspectivas do letramento, de modo a ampliar a compreensão teórica e crítica acerca das práticas investigadas e c) analisar as relações de tais práticas de letramento com os modos de subjetivação de discentes e docentes da CFR em Açailândia-MA. Desse modo, a análise dos dados, fundamentada nos estudos pós-estruturalistas, centrou-se em como os enunciados recorrentes nos grupos focais e no plano de curso posicionam os sujeitos, indicando três categorias de análise, que falam dos modos de leitura e a implicação nos modos de subjetivação: leitura e velocidade, leitura e utilidade e leitura-formação. Considerando que as práticas de leitura investigadas funcionam como um espaço discursivo crucial onde modos particulares de ser e de se perceber como sujeito do campo são constituídos e negociados, os resultados apontam para algumas frestas de outras leituras que podem ser operadas, que escapam, mas que se configuram como práticas fundamentais por estarem atentas à potência dessa prática no contexto da Educação do Campo e suas consequências nos modos de vida dos sujeitos camponeses. Tais resultados demonstram que há nuances de escritas como cuidado de si ao mesmo tempo em que se percebe que existem aspectos mais aproximados de práticas de letramento pragmáticos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Leitura. Letramento. Modos de subjetivação.

## ABSTRACT

This thesis investigated modes of subjectivation based on the literacy practices of students and teachers at the Casa Familiar Rural - CFR (Rural Family Home) in Açailândia, Maranhão. The study is affiliated with Applied Linguistics, an investigative perspective that allows us to think about the research problem beyond linguistic issues and proposes a break with disciplinary barriers in educational research. Using an interdisciplinary approach, the research problem covers not only linguistic aspects, but also considers the social, historical, and political aspects of the object of study. Given the need to understand social practices and the crucial role of language, it is impossible to disregard the views, power positions, conflicts, and forces at play in the space where the research is being developed. This work is a documentary and field research study, with a qualitative approach from a post-critical perspective. In the first stage, documentary research was conducted to analyze the field school's course plan and outline a characterization of literacy practices. In the second stage, field research was carried out with a focus group of 08 students and 07 teachers from the CFR in Açailândia, in separate meetings. In light of literacy theories, understood as constitutive spaces that relocate and transform us (Moita Lopes, 2013), reading and writing are viewed from another angle, considering literacy beyond technical skills and abilities. It is essential to consider the space and time that elapse, as well as the subjects involved in these practices. Literacy practices are local and always situated (Kleiman, 2014), and for this reason, they need to take into account students' life histories. The guiding question of this thesis is: how the literacy practices developed inside Casa Familiar Rural (CFR) in Açailândia, Maranhão, give rise to specific modes of subjectivation? In this vein, this research aimed to: a) describe the literacy practices carried out by students and teachers at the CFR in Açailândia; b) explore concepts and perspectives on literacy in order to broaden the theoretical and critical understanding of the investigated practices, and c) analyze the relationship between these literacy practices and the modes of subjectivation of the students at the CFR in Açailândia. Thus, the analysis of the data, based on post-structuralist studies, focused on how the recurring statements in the focus groups and in the course plan position the subjects, indicating three categories of analysis, which speak of the modes of reading and their implication in the modes of subjectivation: reading and speed, reading and usefulness, and reading-training. Considering that the reading practices investigated work as a crucial discursive space where particular ways of being and perceiving oneself as a student and subject in the field are constituted and negotiated, the results point to some gaps that can be exploited, which escape, but which are fundamental practices because they are attentive to the power of reading in the context of rural education and its consequences on the ways of life of rural subjects. Such results show that there are nuances in writing that reflect self-care, while at the same time revealing aspects that are more closely aligned with pragmatic literacy practices.

**Keywords:** Rural Education. Reading. Literacy. Modes of subjectivation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Revisão Bibliográfica.....	15
Figura 2 – Mediações pedagógicas na Pedagogia da Alternância.....	68
Figura 3 – Os quatro pilares dos CEFFAs.....	69
Figura 4 –Mapa de Casas Familiares Rurais no Maranhão .....	73
Figura 5 – Pseudônimos Docentes Participantes da Pesquisa .....	85
Figura 6 – Pseudônimos Alunos Participantes da Pesquisa .....	86

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

Articulação Estadual das Casas Familiares Rurais do Maranhão (ARCAFAR/MA)  
Casas Familiares Rurais (CFRs)  
Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)  
Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)  
Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)  
Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA)  
Escola Família Agrícola (EFA)  
Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)  
Educação de Jovens e Adultos (EJA)  
I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA)  
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)  
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)  
Movimento de Educação de Base (MEB)  
Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)  
Organizações Não Governamentais (ONGs)  
Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)  
Plano Nacional de Educação (PNE)  
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)  
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)  
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)  
União das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA)  
Universidade de Brasília (UNB)  
Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1 DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E PRÁTICAS DE SI: O FERRAMENTAL TEÓRICO FOUCAULTIANO</b> .....	22
<b>1.1 Foucault e os modos de subjetivação: perspectivas ético-históricas de constituição do sujeito</b> .....	25
<b>1.2 Cuidado de si, modo de vida, leitura e escrita</b> .....	31
<b>2 LETRAMENTOS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS</b> .....	38
<b>3 DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	54
<b>3.1 Retrospectiva histórica e marcos legais</b> .....	54
<b>3.2 Educação do Campo: conceito e princípios</b> .....	61
<b>3.3 A Pedagogia da Alternância e o papel da escola/família</b> .....	66
<b>3.4 A CFR como espaço de formação no Maranhão</b> .....	74
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	79
<b>4.1 Metodologia: os caminhos percorridos</b> .....	80
<b>4.2 Contexto da pesquisa: A Casa Familiar Rural de Açailândia</b> .....	81
4.2.1 Níveis de ensino ofertado .....	83
4.2.2 Perfil dos participantes da pesquisa .....	84
4.2.3 Caracterização dos professores participantes .....	84
4.2.4 Caracterização dos alunos participantes .....	85
<b>4.3 A pesquisa pós-crítica</b> .....	86
<b>4.4 Grupo Focal: instrumento</b> .....	90
<b>5 VIDA ACELERADA, LEITURA APRESSADA</b> .....	93
<b>5.1 Mas essa leitura, serve pra quê, hein?</b> .....	104
<b>5.2 Vivendo, lendo, formando e experienciando: a leitura como experiência/formação</b> .....	112
<b>5.3 Plano de Curso, práticas de letramento e sujeitos</b> .....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137
<b>APÊNDICE</b> .....	151

## INTRODUÇÃO

Eu só quero estar agora aqui  
 Contento pelo ar que eu nem pedi  
 Prestando atenção em tudo que me vir  
 Atenta ao que antes eu nem percebi  
 Eu não quero perder de vista que  
 A eternidade toca esse instante aqui  
 E é nesse lugar que estou  
 E permaneço  
 Até mudar de canto, e fim, e recomeço

(Ana Heloysa).

A epígrafe me ajuda a mover-me, traz beleza, coloca leveza. Na escrita da tese não seria diferente desde o início. Assim como a autora da canção, preciso localizar-me aqui, agora. A introdução auxiliará o leitor pelos caminhos que trilhei até chegar ao contexto de pesquisa e quais os rumos foram tomados durante todo esse texto. Início falando sobre o objeto da pesquisa e minha motivação. Em seguida, apresento a revisão bibliográfica, o problema e os objetivos. Na sequência, a justificativa e os principais conceitos que são operacionalizados. Por fim, apresento como a tese está organizada em seções e subseções fazendo um breve resumo de cada uma delas.

A poetisa faz um importante lembrete que me é muito caro: ter atenção ao lugar que se está, mas apenas até o momento em que se muda de lugar, finaliza-se tudo e há um novo começo. É com essa postura que me coloco como pesquisadora: com atenção e sem nenhum apego aos lugares seguros, às terras firmes e aos essencialismos. Penso que a pesquisa exige de nós que, mesmo tocados pela eternidade, não percamos de vista o instante em que estamos. E que isso dure apenas até que precisemos de mudança. Embora olhemos para trás, façamos uma breve retrospectiva: esta tese é uma pesquisa que questiona o tempo presente e isso pode se perder de vista.

O interesse pelo objeto de pesquisa teve sua primeira semente enquanto ministrava a disciplina de Educação Especial e Inclusiva ainda em 2022.1, no Centro de Ciências Humanas Tecnologias Sociais e Letras (CCHTSL), campus de Açailândia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). No início, o fato de estar em sala com poucos alunos poderia parecer desanimador, mas depois tornou-se proveitoso. Uma aluna já havia cursado a disciplina e decidiu continuar como ouvinte por achar instigante demais as primeiras discussões. Em meio às experiências do estágio supervisionado, a turma trouxe em alguns momentos muitas inquietações a respeito de tudo o que dizia a legislação em detrimento do que estavam vivendo em suas experiências.

Durante os debates a respeito das temáticas concernentes à disciplina, surgiram bons questionamentos, entre eles, a proposta da então nova política de educação especial. O Decreto nº 10.520/2020 instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), uma medida que foi amplamente criticada por especialistas e entidades de defesa de Direitos Humanos por incentivar a criação de escolas e classes especializadas, o que, na prática, promoveria a segregação de alunos com deficiência ao invés de sua plena inclusão no ensino regular. Em 2022, o Supremo Tribunal Federal (STF), no âmbito da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590, manteve a suspensão da eficácia do decreto, sob o entendimento de que a política retrocedia em relação ao modelo de educação inclusiva preconizado pela Constituição Federal de 1988 assim como pela Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2020; STF, 2022). Os alunos, diante da realidade que se escancara no Brasil, perceberam-se em formação, mas ainda demonstraram preocupação em como administrar toda essa gama de desafios estando em sala de aula.

Ao mesmo tempo, em uma turma na disciplina de Análise do Discurso (AD) com mais alunos em sala, conversava com eles a respeito das temáticas que podem ser mescladas, conversadas e encaradas de uma maneira menos disciplinar, tomando rumo à transdisciplinaridade. Por conta disso, uma das alunas, desculpando-se por chegar atrasada às vezes na aula, explicou-me que a dificuldade das estradas por conta das chuvas tinha piorado e ela morava em um assentamento distante da universidade. Nesse contexto, tinha decidido cursar uma licenciatura por presenciar um descaso absurdo com a sua comunidade. Falou-me que gostaria de fazer mais por eles e que a sua persistência estava diretamente relacionada à mudança que queria ver acontecer na escola do assentamento.

Um projeto de extensão foi elaborado após as discussões produtivas durante o desenvolvimento da disciplina de Educação Especial e Inclusiva. A extensão faz parte do tripé da universidade pública, por ter um papel essencial não apenas na formação dos alunos e no desenvolvimento da pesquisa, mas sobretudo pela proximidade que promove junto à comunidade, por isso, mesmo sem apoio financeiro da universidade, insistimos na realização do projeto, após a aprovação do colegiado do curso de Letras da UEMASUL. Inicialmente, a ação foi pensada para a Rede Municipal de Açailândia, mas mudamos de ideia após os inúmeros adiamentos e ausências da Secretaria de Educação do referido município. Percebemos o desinteresse pela parceria e então surgiu a ideia de adaptação do projeto para atendermos apenas a escola da comunidade da aluna da turma de AD. Reorganizamos, juntamente com as alunas, o projeto de extensão e ajustamos nosso planejamento para então concentrarmo-nos em uma só escola.

Preparamos as oficinas e nos dirigimos ao Assentamento Francisco Romão para falar aos professores da Escola Municipal Geruzamar Costa a respeito do Atendimento Educacional Especial (AEE) e sugerir atividades, propostas de educação inclusiva na perspectiva de construção de um ambiente acolhedor para alunos com deficiência. Durante as oficinas e os encontros que se sucederam, foi plantada em mim a sementinha da Educação do Campo. Isso talvez tenha me feito perceber que não apenas os alunos com deficiência sentiam-se excluídos no ambiente escolar, mas poderia ser uma realidade de todos os alunos daquela escola situada no campo.

Por óbvio que isso não acontece de uma só vez em um único encontro, mas o compartilhamento das experiências das alunas que ministraram as oficinas ajudou-me a pensar muito sobre aquele lugar, aquela escola, sobre as professoras, ou seja, a semente estava sendo aguada. As conversas que tive com a aluna sobre o cotidiano do assentamento despertaram ainda mais meu interesse pela temática. Some-se a isso o fato de minha irmã caçula estar atuando como docente em uma outra escola fora da zona urbana e desabafar comigo sobre suas frustrações, expectativas, projetos e aulas. Ela também era aluna-pesquisadora no PPGLIT/UFNT desenvolvendo sua pesquisa de mestrado a respeito da Educação do Campo. Pus-me a pensar bastante a respeito após as leituras compartilhadas por ela.

Participar de um evento no primeiro semestre de 2023, cuja mesa redonda era a temática "Pesquisas na Educação do Campo: diferentes perspectivas", também foi crucial. Após ouvir dois pesquisadores do campo, atuantes na universidade, tive certeza de que seria possível pensar de maneira *indisciplinar*, aos moldes de Luiz Paulo da Moita Lopes, a leitura e o campo. A partir de então, por conta da pesquisa já desenvolvida no mestrado e meu constante envolvimento com leitura e escrita nas aulas que ministrava, questionei-me: como posso pensar a leitura e a escrita de outros modos na Educação do Campo?

A partir daí, comecei a compreender que educação rural e Educação do Campo não são sinônimos, que há um sistema educativo chamado Pedagogia da Alternância, que a militância e movimentos sociais não deixaram de lutar por melhores condições de educação somente, mas, sobretudo, de vida. Senti-me um tanto quanto fascinada por tudo isso e quis saber quais as histórias, as estatísticas, os avanços e retrocessos, como estavam as escolas do campo da minha cidade, como a minha região figurava a respeito. E desde então multiplicaram-se as questões, as áreas e possibilidades tornando-se cada vez mais fartas e, claro, as dúvidas não deixaram de surgir. Por isso, escolhi seguir aquilo que Jorge Larrosa disse em *O Ensaio e a escrita acadêmica*: “não há modo de pensar de outro modo que não seja, também, ler de outro modo e escrever de outro modo” (Larrosa, 2003, p. 102).

Distanciando-me cada vez mais da ideia de uma pesquisadora da educação que busca e soluciona os problemas da educação brasileira, proponho, primeiro, para mim mesma, pensar, ler e escrever de outro modo. Por isso, ocupo-me em perguntar por leitura e escrita, tema pesquisado por mim desde a graduação, mas busco fazer isso de outros modos e, assim, venho constituindo-me pesquisadora.

Embora esta tese mantenha o interesse pelos processos de subjetivação, ela estabelece uma distanciação em relação à pesquisa desenvolvida no meu curso de mestrado intitulada “Leituras escolas e modos de subjetivação: uma problematização nos anos finais do Ensino Fundamental, em Imperatriz/MA”. Enquanto o estudo anterior focalizava nas práticas de leitura dos anos finais do Ensino Fundamental, a presente investigação desloca-se para o território da Educação do Campo. Esse deslocamento implica também algumas questões teóricas como a filiação do estudo à Linguística Aplicada e aos estudos do letramento. Nesta pesquisa, o foco recai sobre as práticas de letramento em uma perspectiva mais ampla, compreendendo a leitura e a escrita como eixos que operam sob a lógica da Pedagogia da Alternância.

Sobre o estado da arte/revisão bibliográfica, nesta tese, estabelecemos um constante diálogo com pesquisas pós-críticas em educação, além das pesquisas em linguística aplicada, mais especificamente aquelas que abordam o letramento e também com pesquisas que versam a respeito da Educação do Campo, estritamente no âmbito da Pedagogia da Alternância.

Inicialmente, realizamos uma revisão bibliográfica com o intuito de situar a pesquisa e inventariar a produção acadêmica concernente à temática, compreendendo as contribuições já realizadas que sustentam a área. Segundo Gil (2002), isso envolve a identificação, a relação e a análise de informações sobre as temáticas inerentes à pesquisa. Nessa direção, Ferreira (2002) destaca que esse tipo de levantamento permite mapear e discutir a produção acadêmica identificando as dimensões que vêm sendo destacadas e, fundamentalmente, percebendo as lacunas que ainda persistem na área pesquisada. Para tanto, as buscas foram feitas nos acervos digitais do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, da Biblioteca Eletrônica SciELO (Scientific Electronic Library Online), da Edubase - base de dados em Educação (Unicamp) e do Repositório Institucional da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Esses acervos foram escolhidos por causa da robustez e atualização de seus trabalhos. A busca foi estruturada sem aplicação de filtros temporais, visando abranger a totalidade dos registros disponíveis. Essas consultas foram realizadas em meados de julho/2025, para que se faça um recorte temporal aqui. Para operacionalizar o levantamento, foram utilizados cruzamentos de descritores específicos com o recurso de combinação *AND*, conforme sistematizado na Figura 1:

Figura 1 – Revisão Bibliográfica

DESCRITORES	TOTAL	RELACIONADOS À TESE
Educação do Campo AND Letramento	1.510	11
Letramento AND Subjetivação	378	08
Subjetivação AND Educação do Campo	2.313	04

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que tange ao primeiro cruzamento de descritores (Educação do Campo *AND* Letramento), a pesquisa apresentou um expressivo montante de 1.510 resultados. Diante desse volume, procedeu-se à triagem técnica através da leitura de títulos e resumos das primeiras cinco páginas de resultados, totalizando a análise dos 50 registros iniciais que apresentavam maior relevância algorítmica. Desse universo, constatou-se que apenas 11 trabalhos demonstravam aproximação com o escopo desta pesquisa. Observa-se que a maior parte dessas produções concentra-se na dimensão pedagógica e funcional do letramento, explorando sua interface com a alfabetização, a formação docente ou o desenvolvimento de competências leitoras. No âmbito específico da Educação do Campo, os estudos tendem a priorizar as urgências do "chão da escola", como os desafios das turmas multisseriadas, o letramento literário em territórios de luta e a afirmação do direito à educação para os povos camponeses.

Ao avançar para a segunda combinação (Letramento *AND* Subjetivação), o sistema identificou 378 produções. Após o refinamento, foram selecionados 8 trabalhos que estabelecem conexões mais estreitas com a temática da tese, focando na construção da subjetividade leitora, letramento acadêmico e identidades sociais em ambientes digitais.

Por fim, no cruzamento entre Subjetivação *AND* Educação do Campo, embora a plataforma tenha indicado 2.313 resultados brutos, a análise qualitativa revelou um cenário de dispersão temática. Apenas 4 produções foram identificadas como interlocutoras diretas desta tese, tratando de modos de subjetivação de jovens assentados e a emergência do educador do campo. Esse movimento de filtragem evidencia que, embora os conceitos isolados sejam frequentes, a intersecção tríade que propomos entre campo, letramento e subjetivação permanece como um território ainda pouco explorado, demandando o adensamento que este trabalho se propõe a realizar.

O trabalho de Bramé (2023), intitulado *Processos de subjetivação rurais na educação: encontros comunitários, educação à distância e continuidade formativa*, investiga como as

experiências de formação, mediadas por tecnologias e encontros presenciais, atuam na constituição do sujeito jovem camponês, compreendendo a educação como um território de produção de vida e de resistência. Os autores utilizam a base teórico-metodológica na esquizoanálise e no método cartográfico fundamentados em Deleuze e Guattari (2010). Dialoga com a nossa pesquisa no que tange aos processos de subjetivação e enxergando o ensino técnico e a escola como espaço de invenção de si. Porém, não há menção às práticas de letramento, mencionando apenas o espaço escolar e a comunidade.

Costa (2010), em sua tese *Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: educação do campo em construção*, investiga como se constituem as práticas de leitura no cotidiano de uma escola de assentamento do Movimento Sem Terra (MST), analisando a relação entre linguagem, escrita e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo. A proposta dialoga diretamente com a nossa pesquisa ao eleger o campo e as práticas de letramento como eixos centrais, buscando observar como a leitura se materializa em territórios da reforma agrária. Contudo, distancia-se por adotar uma perspectiva centrada nas estratégias de alunos e professores, conforme De Certeau (1980), para descrever o fazer pedagógico.

A tese *Subjetividades docentes no Brasil democrático: questões acerca do professor reflexivo crítico*, de Andrade (2019), propõe a investigação de como as políticas educacionais e os discursos curriculares contemporâneos operam na produção de certas subjetividades docentes, problematizando a figura do ‘professor reflexivo’ sob uma ótica pós-crítica. A partir de um referencial baseado em Foucault (2004), mobiliza conceitos de poder, governamentalidade e subjetivação para analisar de que maneira os sujeitos são constituídos em meio a tramas de poder e saber. Apesar de aproximar-se pelas questões teórico-metodológicas, a pesquisa de Andrade (2019) concentra-se na figura do professor e nas políticas de currículo, sendo que não há menção às práticas de letramento e pouco se fala nos modos de subjetivação.

Na tese *Emergência da Educação do Campo no Brasil: as tramas da subjetivação do educador no Procampo em SP*, Dias (2021) pesquisa as condições de possibilidade e os discursos que permitiram o surgimento da Educação do Campo no Brasil, analisando como o sujeito ‘educador do campo’ é produzido e capturado por essas tramas discursivas dentro do programa Procampo. A proposta adota o referencial foucaultiano para compreender a educação como uma engrenagem de produção de modos de vida, aborda o campo como um território onde se cruzam saberes e poderes específicos. Esse trabalho, em sua metodologia arqueogenealógica, contribui ao articular a arqueologia (mapeamento dos saberes e discursos) com a genealogia (análise das relações de poder e proveniências), desenhando assim uma

espécie de modelo de ‘escavação’ dos arquivos para entender a constituição dos sujeitos. Contudo, sua análise concentra-se na figura do educador especialmente institucional enquanto nossa pesquisa propõe um deslocamento para as práticas de letramento.

A dissertação *Televisão e Juventude Sem Terra: mediações e modos de subjetivação* entre jovens do Assentamento Capela, de autoria de Feitosa (2007), analisa como o consumo midiático, especificamente televisão, atua na produção de modos de ser e existir de jovens em territórios do MST. O autor, a partir da perspectiva foucaultiana, busca compreender como os discursos externos tensionam os modos de subjetivação em contextos camponeses, entendendo o campo como um espaço de disputa de sentidos. Porém, o trabalho se distancia da nossa proposta de pesquisa ao situar o dispositivo televisivo e a comunicação como os motores centrais da subjetivação.

Esse mapeamento não se encerra como um fim em si mesmo, como um passo metodológico apenas, pois, de fato, funcionou também como um exercício de escuta que permite um olhar para a nossa própria pesquisa a partir dos diálogos já estabelecidos na área. Por outro lado, evidencia que apesar de perceber que a leitura enquanto modo de subjetivação já foi pensado, mas de outras maneiras e em contextos distintos que não o campo. Assim, avançamos para apresentação detalhada dos contornos desta tese, delineando a temática que nos move, o contexto da pesquisa e os objetivos que orientarão nosso olhar sobre os modos de ser e existir no campo.

Ademais, é fundamental dizer que não pretendo resolver os percalços da jornada escolar e nem abarcar todas as práticas de letramento envolvidas em uma escola do campo. O mais importante é esclarecer qual a finalidade da pesquisa. A temática aborda a leitura e escrita atravessando os modos de subjetivação. Esta é uma pesquisa que se constitui como uma possibilidade de pensamento entre os modos de subjetivação, a Educação do Campo e as práticas de letramento, mais especificamente a leitura. Assim, chegamos ao problema de pesquisa que guia esta tese: Como as práticas de letramento desenvolvidas na Casa Familiar Rural (CFR) de Açailândia-MA produzem determinados modos de subjetivação?

Nesse sentido, nos interessa investigar como os alunos e docentes da Educação do Campo, especificamente de uma Casa Familiar Rural, atribuem sentido à sua experiência por meio das práticas de letramento – eis o escopo de nossa pesquisa. Depreende-se que, através das práticas de letramento, os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também são introduzidos a discursos dominantes ou marginalizados que influenciam seus modos de ser, ver a vida e encarar o mundo, pois tais práticas conduzem os indivíduos a ocupar posições de sujeito dentro de determinados contextos culturais e sociais.

A Casa Familiar Rural de Açailândia, situada no oeste do Maranhão, atua como referência para agricultura familiar regional. A instituição utiliza uma área de 70 hectares para o desenvolvimento de atividades práticas voltadas à formação de, atualmente, 62 estudantes matriculados nas três séries do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária. O suporte pedagógico e a mediação da Pedagogia da Alternância são realizados por uma equipe de 12 monitores/docentes responsáveis pelo acompanhamento dos jovens em suas dimensões formativas. Esse CEFFA caracteriza-se pela ampla abrangência territorial, uma vez que recebe discentes oriundos de diversas comunidades rurais da região.

Para responder a questão-problema, a pesquisa possui um objetivo geral: investigar os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de discentes e docentes da CFR de Açailândia que desenrola-se em objetivos específicos, quais sejam: a) Descrever as práticas de letramento realizadas por alunos e docentes da Casa Familiar Rural de Açailândia-MA; b) Examinar conceitos e perspectivas do letramento, de modo a ampliar a compreensão teórica e crítica acerca das práticas investigadas; c) Analisar as relações de tais práticas de letramento com os modos de subjetivação dos discentes e docentes da Casa Familiar Rural em Açailândia-MA.

É fundamental compreender que as investigações de Michel Foucault sobre a constituição do sujeito dialogam diretamente com a genealogia nietzschiana, especialmente no que concerne à recusa de uma essência humana universal e imutável. Ao apropriar-se da ideia de que o indivíduo é o resultado de embates de forças, Foucault (2010) desenvolve o conceito de práticas de si, que são entendidas como um conjunto de exercícios e técnicas por meio das quais os sujeitos buscam transformar-se e estabelecer uma ética da existência. Dentro desse arcabouço, a leitura e a escrita podem ser tomadas como modos de subjetivação.

Nessa perspectiva, Nietzsche (2013) já sinalizava que a leitura ultrapassa as fronteiras da competência linguística ou estrutura lógica, ancorando-se profundamente nas experiências vitais de quem lê. Para o autor, o leitor não se limita a decodificar significados; ele é convocado a vivenciar a obra, em um processo que se manifesta como uma complexa organização de forças (Larrosa, 2002). Por essa razão, emerge o interesse em investigar as preferências e os critérios de escolha dos alunos, buscando compreender os sentidos subjetivos que eles produzem a partir desses encontros. Afinal, a leitura não é um ato neutro, mas um campo de forças onde o sujeito coloca-se em jogo.

Portanto, ao ensinar uma determinada maneira de interagir com a palavra escrita, ensina-se também uma forma de se posicionar perante a vida, o outro e a si mesmo. Isso se expande na própria existência do estudante e não se limita à escola e aos livros. Como observa Aquino

(2011), a prática da escrita e, conseqüentemente, da leitura funde-se ao ato de viver, configurando uma maneira de conduzir a própria trajetória. Assim, a constituição desses alunos e professores como leitores é indissociável de suas formas de pensar, de seus modos de existência e das realidades que os atravessam.

Para o desenvolvimento da pesquisa é necessário localizá-la não só territorialmente, mas também os aspectos teórico-metodológicos e com quais autores se estabelecem os diálogos e contribuições para construção desta tese. Neste caso, os principais conceitos são: *modos de subjetivação* (Foucault, 2004, 2010; Veiga-Neto, 2010, 2011; Fischer, 2007; Corazza, 2006, 2007; Gallo, 2008); *letramento* (Kleiman, 2013; Soares, 2006, 2004; Street, 2010, 2014; Freire, 2006; Tfouni, 1995; Hamilton, 2002; Rojo, 2009); e *educação do campo* (Caldart, 2009; Arroyo, 2011; Bicalho, 2020; Silva, 2018, 2019, 2020).

Além desta introdução e das considerações finais, a tese está organizada em seções e subseções que estão descritas a seguir.

A seção inicial, **Dos modos de subjetivação e práticas de si: o ferramental teórico foucaultiano**, dedica-se à fundamentação teórica assente no pensamento de Michel Foucault. Inicia-se com um resgate da trajetória do autor, examinando a gênese e a maturação dos conceitos de subjetivação, modos de subjetivação e cuidado de si. Em seguida, analisam-se as intersecções entre estas categorias e os processos de leitura e escrita, explorando as potencialidades analíticas desta lente filosófica para a compreensão dos sujeitos.

Na seção seguinte, **Letramentos: conceitos e perspectivas**, discute-se o conceito de letramento sob a ótica dos Novos Estudos do Letramento (NEL), percorrendo a trajetória do termo e a sua consolidação no Brasil. Esta fundamentação justifica a escolha da abordagem atual, apresentando as distinções entre os modelos autônomo e ideológico, bem como as dinâmicas inerentes às práticas e aos eventos de letramento, estabelecendo os vínculos necessários com o objeto desta investigação.

A terceira seção debruça-se sobre a **Educação do Campo**, realizando um panorama histórico pontuado pelos marcos legais que consolidaram esta modalidade de ensino. Discute-se a construção do seu conceito e tensões teóricas que o atravessam, integrando uma análise sobre a Pedagogia da Alternância e os seus princípios pedagógicos. Esta seção funciona como um alicerce necessário para a localização contextual e conceitual da pesquisa, oferecendo um panorama das mediações que sustentam o ensino no campo.

Em seguida, **Percurso Metodológico**, a seção ocupa-se da caracterização metodológica e as bases que sustentam a investigação científica são detalhadas. Nesta, explicitam-se ainda os pressupostos de uma perspectiva pós-crítica, estabelecendo um diálogo entre múltiplas técnicas

de pesquisa para a compreensão da realidade estudada. Descrevem-se o percurso da análise documental e a realização do grupo focal, justificando-se a escolha por estes instrumentos como meios eficazes para a geração e coleta de dados. A seção detalha, ainda, o campo de pesquisa e os participantes, fundamentando os critérios de escolha e as implicações éticas que nortearam todo o processo empírico.

A seção que inaugura a análise empírica centra-se na categoria intitulada "**Vida acelerada, leitura apressada**". Nela, as narrativas de professores e alunos são organizadas em citações longas, garantindo-se o rigor ético do anonimato. Num gesto que alia o cuidado metodológico à beleza literária, os nomes reais dos colaboradores foram substituídos por nomes de destacados personagens da literatura nacional, estabelecendo um diálogo simbólico que preserva a identidade dos sujeitos sem abdicar da densidade humana dos seus relatos.

Na sequência, a subseção **Mas essa leitura serve pra quê, hein?** analisa como a leitura utilitária, operando sob a lógica da racionalidade técnica, reduz a subjetividade ao conceito de capital humano funcional. Procuramos observar como a aceleração do tempo e a busca pela produtividade induzem o ato de ler a uma atividade meramente instrumental, limitando dessa forma a leitura ao campo das competências em detrimento da invenção de si.

Na subseção **Vivendo, lendo, formando e experienciando** dá-se continuidade às análises, mobilizam-se os referenciais teóricos para examinar como a leitura e a escrita se configuram como tecnologias do cuidado de si e eixos centrais dos processos de subjetivação. O foco desta seção reside na compreensão de como o ato de ler e o exercício da escrita, enquanto práticas que demandam o exame e a narrativa de si, possibilitam ao sujeito do campo o estranhamento de identidades estáticas. Investiga-se, assim, a linguagem não apenas como ferramenta de comunicação, mas como um espaço de reinvenção contínua, onde o indivíduo pode elaborar novos modos de existência e de relação consigo mesmo e com o tempo presente.

Em seguida, a subseção dedicada à análise documental do plano de curso da CFR de Açaíândia busca identificar as práticas de letramento descritas no documento, observando as tensões entre uma abordagem utilitarista e as possibilidades da escrita como cuidado de si. Afastando-se de estabelecer duas vertentes completamente opostas, propõe-se uma reflexão sobre como as diretrizes oficiais podem tanto limitar quanto potencializar diferentes modos de subjetivação dos estudantes no contexto da Educação do Campo.

Para finalizar a tese, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos, limitações da pesquisa e considerações finais.

## 1 DOS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E PRÁTICAS DE SI: O FERRAMENTAL TEÓRICO FOUCAULTIANO

Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não  
 cantarei o mundo futuro.  
 Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
 Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.  
 Entre eles, considero a enorme realidade.  
 O presente é tão grande, não nos afastemos.  
 Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.  
 [...]

O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os  
 homens presentes, a vida presente.  
 (Carlos Drummond Andrade)

No texto da epígrafe, o poeta demonstra sua preocupação em falar do agora, em abordar em suas obras aquilo que acontece na realidade entre os seus companheiros: sua existência no mundo, com os seus semelhantes. A escolha deste texto se dá justamente pela aproximação dessa sensação com a contribuição foucaultiana em sua proposta da ontologia do presente. Michel Foucault, em toda a sua trajetória, demonstra sua preocupação em olhar para o presente e compreendê-lo. Ele faz isso sem a pretensão de ter seguidores fiéis ou de ser o representante de uma corrente teórica. Em vários momentos, utilizou a metáfora da sua produção como uma caixa de ferramentas ou ainda pólvora, fogos de artifícios (Foucault, 2003, 2014, 2016), em cuja ideia esta seção começa: ferramentas para pensar o presente, em meio a deslocamentos, desmontando, afastando, apertando ou afrouxando, de maneira que se mantenha sempre em movimento.

Nesta seção, abordam-se os conceitos aqui escolhidos enquanto ferramentas para operacionalizar as análises desenvolvidas. Inicialmente, discute-se brevemente sobre a trajetória de Michel Foucault e como foi a construção do conceito de subjetivação, modos de subjetivação e cuidado de si. Em seguida, o debate se dá em torno das aproximações com a leitura e a escrita e como elas podem ser analisadas a partir desta ótica.

Para Foucault (2003), a filosofia não deve ser encarada como algo transcendente e distante da realidade, mas, ao contrário, deve servir como uma espécie de caixa de ferramentas para que possamos encontrar os instrumentos, equipamentos e apetrechos necessários para resolver os problemas que aparecem. A proposta desta tese vai ao encontro dessa perspectiva, assumindo a teoria foucaultiana como arcabouço ferramental para o problema de pesquisa, que, inclusive, foi criado a partir da perspectiva pós-estruturalista, ou seja, como um problema que não estava posto, à disposição para ser solucionado. Para tanto, é preciso localizar o leitor na perspectiva de Foucault (2003), considerando que, além de vasta, a sua pesquisa é bastante

plural. Por isso, delinea-se aqui a trajetória do pensador francês, explicitando conceitos a serem operacionalizados nesta tese.

Gallo (2025) faz uma distinção entre as maneiras possíveis de utilizar o filósofo francês nas pesquisas em educação: operadores metodológicos e conceituais. Os primeiros são aqueles que Michel Foucault utilizou em suas próprias pesquisas, a saber, arqueologia e genealogia, que ele chama de anarqueologia<sup>1</sup>, retomando esse termo de um trecho de aula em que o professor foi irônico e na qual reelabora suas metodologias anteriores para investigar as relações entre verdade, poder e sujeito. Já os operadores conceituais são os conceitos que podem ser deslocados e aplicados em outros campos discursivos, como discurso, arquivo, episteme, biopoder, dispositivo, tecnologias de si, cuidado de si, parresía<sup>2</sup>, ontologia do presente e psicagogia. Esses termos permitem repensar problemas educacionais sob novas perspectivas, deslocando a análise para um plano ético e político da subjetivação.

Considerando os objetivos deste estudo, que se concentram na análise das práticas e dos processos de constituição do sujeito na Educação do Campo, e a necessidade de manter o foco na dimensão ética da pesquisa, optou-se por instrumentalizar os conceitos foucaultianos como operadores conceituais. Dessa maneira, o foco em operadores conceituais nos permite olhar para os problemas educacionais sob outras perspectivas, e, portanto, não utilizaremos a arqueologia ou genealogia na metodologia desta tese.

Enquanto filósofo, a produção de Foucault preocupa-se com a ontologia do ser humano e não o faz no sentido clássico ou metafísico da filosofia. O sujeito, tema central de sua pesquisa, é compreendido como invenção e resultado contingente de práticas e não como um *a priori* ou portador de essências. Durante sua trajetória, o seu interesse foi deslocando-se progressivamente dos saberes, do poder e da governamentalidade para chegar, por fim, à questão da ética e do cuidado de si, como o próprio autor sistematiza:

Um deslocamento teórico me pareceu necessário para analisar o que freqüentemente era designado como progresso nos conhecimentos: ele me levava a interrogar-me

---

<sup>1</sup> Outro termo também utilizado para designar a articulação indissociável entre a arqueologia e a genealogia na fase madura de Foucault é arqueogenealogia. Enquanto a arqueologia descreve as regras de formação dos saberes, a genealogia analisa as relações de força e as táticas de poder que os sustentam. Segundo Castro (2004), essa síntese metodológica permite investigar como os discursos de verdade e as práticas de poder se cruzam na constituição dos sujeitos. Embora Gallo (2025) destaque o caráter irônico da "anarqueologia", autores como Muchail (2011) e Revel (2005) utilizam arqueogenealogia para enfatizar essa unidade analítica que busca compreender a ontologia do presente.

<sup>2</sup> O termo de origem grega (parrhesía) é traduzido por Foucault (2010) como o dizer-verdade ou a coragem da verdade. Diferente da retórica, que busca a persuasão, a parresía caracteriza-se por uma prática em que o sujeito se vincula ao enunciado de forma absoluta, assumindo o risco de proferir uma verdade que pode contrariar o interlocutor ou colocar em perigo a própria existência do orador. Constitui, dessa forma, uma técnica de si fundamental para a subjetivação ética, onde a harmonia entre o que se diz (*logos*) e o modo como se vive (*bios*) torna-se o critério da verdade.

sobre as formas de práticas discursivas que articulavam o saber. E foi preciso também um deslocamento teórico para analisar o que freqüentemente se descreve como manifestações do ‘poder’: ele me levava a interrogar-me sobretudo sobre as relações múltiplas, as estratégias abertas e as técnicas racionais que articulam o exercício dos poderes. Parecia agora que seria preciso empreender um terceiro deslocamento a fim de analisar o que é designado como ‘o sujeito’; convinha pesquisar quais são as formas e as modalidades da relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito. Após o estudo dos jogos de verdade considerados entre si – a partir do exemplo de um certo número de ciências empíricas dos Séculos XVII e XVIII – e posteriormente ao estudo dos jogos de verdade em referência às relações de poder, a partir do exemplo das práticas punitivas, outro trabalho parecia se impor: estudar os jogos de verdade na relação de si para si e a constituição de si mesmo como sujeito, tomando como espaço de referência e campo de investigação aquilo que poderia chamar-se ‘história do homem de desejo’ (Foucault, 1984, p. 11).

Nesse excerto, é possível perceber a sistematização inicial de Foucault (1984) em torno de práticas discursivas que questionam o saber-poder ao se dedicar aos estudos dos jogos de verdade. A partir daí, questiona as manifestações de poder propondo a análise na sua microfísica, observando-as em suas várias relações. Por fim, propõe a investigação do si mesmo na constituição do sujeito, o estudo dos jogos de verdade enquanto se relaciona consigo mesmo.

É fundamental ressaltar que os estudos de Foucault (2003, 2010) não devem ser tratados como lineares. Embora autores como Morey (2014)<sup>3</sup>, Veiga-Neto (2011) e Machado (1998) proponham uma sistematização da obra do filósofo, explicam que ao ganhar na didática perde-se em precisão, levando-se em consideração os critérios cronológico e metodológico em diferentes momentos. A primeira fase, o ser-saber ou a trajetória arqueológica, corresponde às obras *História da loucura* (1961), *Arqueologia do saber* (1969), *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas*; a segunda fase, o ser-poder ou a trajetória genealógica, começa com *A ordem do discurso* (1971), incluindo o primeiro volume da *História da Sexualidade – A vontade de saber* (1976) e *Vigiar e punir*; a terceira fase, o ser-consigo ou a fase ética, inclui os volumes 2 e 3 da *História da Sexualidade*, *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*, ambos publicados em período próximo à morte de Michel Foucault em 1984.

Nesse sentido, Veiga-Neto (2011) defende que não se deve falar em teoria foucaultiana, mas, sim, em teorizações foucaultianas. Na primeira fase, o autor busca realizar uma arqueologia dos sistemas de procedimentos que pretende produzir e colocar em circulação os enunciados, estabelecendo as regras de tais práticas discursivas. Já na segunda fase, debruça-se na metodologia genealógica (inspirando-se em Nietzsche) sobre o poder disciplinar que se exerce e se produz capilarmente, pensando sua relação com os saberes produzidos a partir dele.

---

<sup>3</sup> Morey (2014) afirma que essas classificações são úteis, mas alerta sobre os riscos que se corre ao adotá-las: imaginar que são estanques e separadas uns dos outros e pensar ainda que é uma teoria sistematizada, o que não condiz com o projeto foucaultiano.

Dessa maneira, disciplinar pessoas é transformá-las em um determinado tipo de sujeito, de modo a levá-las a agir em concordância com normas e cânones disciplinares. Já na última fase, ética/estética, trata da ética como a relação de si consigo mesmo, que exige uma análise dos modos de subjetivação que nos transformam em sujeitos, questão melhor explicitada na subseção a seguir.

### **1.1 Foucault e os modos de subjetivação: perspectivas ético-históricas de constituição do sujeito**

Foucault (2004) opera com a realidade a partir da virada linguística, entendendo que as palavras não são e nem representam as coisas, mas produzem as coisas das quais falam. Por isso, a linguagem e os discursos são instâncias que nos permitem nomear e dar sentido ao mundo ou ao que comumente se denomina “realidade”; é a linguagem que nos fornece as categorias de pensamento, os conceitos e os termos pelos quais narramos e explicamos a nós mesmos e a tudo mais que nos atinge e nos rodeia. Assim, tudo só nos é acessível pela intermediação da linguagem (Garcia, 2002). Em *As palavras e as coisas*, Foucault (2004) acentua que não se trata de novas descobertas, mas, sim, das maneiras de falar e de ver. O autor chama a atenção para um novo regime de discurso. Dessa forma, o que se questiona é o que rege os enunciados e a forma com que estes se articulam entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis. A partir disso, sugere uma mudança no modo de se articular as perguntas a fim de abandonar as essências. As perguntas passam a ser, portanto: quais efeitos de poder circulam entre os enunciados? Qual o regime interno de poder? Como e por que em certos momentos ele se modifica?

Para Foucault (2012), todo discurso é uma prática que produz os objetos de que se fala<sup>4</sup>, e as práticas discursivas seriam um conjunto de regras históricas que tornam possíveis determinados exercícios da função enunciativa. Não se fala, portanto, de um sujeito fundante

---

<sup>4</sup> Foucault afirma (2012, p. 55-56): “gostaria de mostrar que os ‘discursos’, tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. Essas regras definem não a existência muda de uma realidade, não o uso canônico de um vocabulário, mas o regime dos objetos. A tarefa consiste em não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

que criaria essas práticas, razão pela qual sua contribuição torna fundamental para que as perguntas mudem e sejam formuladas para questionar o que em cada época e em cada campo específico produz as condições de exercício daquelas enunciações. Ou seja, não mais questionar conceitos únicos ou essências verdadeiras.

Ao estabelecer um diálogo com Nietzsche (2013), Foucault (2014) desloca o eixo da questão: o problema não é tentar descobrir o que é verdadeiro ou falso. O que lhe interessa é investigar como é que certos discursos e questões estão sendo aceitos como verdades numa determinada cultura. Para Nietzsche (2013), a verdade é uma invenção que esqueceu que o é.

Por isso, a verdade é entendida como efeito de um complexo jogo de poder, resultado de uma relação de forças. A tarefa então passa a ser investigar quais são essas forças (políticas, econômicas, institucionais, entre outras) e de que maneira são operadas para produzir esses efeitos de verdade. Nesse sentido, o poder não é exercido de forma isolada, mas através de múltiplas estratégias e combinações. Essas operações do complexo jogo de poder têm como efeitos a produção de regimes de verdade<sup>5</sup> e modos de subjetivação. A operação desses regimes de verdade não se dá num plano abstrato, pelo contrário, se materializa por meio de um conjunto de práticas discursivas e não discursivas que se dão no seio social.

Como já dito, o discurso transcende a mera habilidade linguística. Não figura como um veículo de ideias, mas como um espaço em que saber e poder se articulam mutuamente. Desta forma, o poder não é algo maciço que é possuído pelo Estado ou exercido de forma universal, mas algo que é construído em suas relações. São ações sobre ações de outros, é manifesto de forma múltipla por meio da rede de relações que se estabelecem, uma maneira de governar o campo de condutas possíveis. Se o discurso é este “campo de batalhas” que define o real, o sujeito perde seu estatuto de origem ou consciência fundadora. O indivíduo não cria o discurso, aliás, o sujeito é um efeito do discurso. Ele é constituído e interpelado por redes de saber-poder que o antecedem e o atravessam desde sua produção. Portanto, a constituição do sujeito ocorre por meio de uma triangulação entre discursos, práticas e subjetividades. Não há sujeito fora das condições de enunciação e das práticas institucionais. O discurso fornece as categorias do

---

<sup>5</sup> Regime de verdade é uma expressão cunhada por Michel Foucault em suas problematizações sobre as relações de poder-saber e fala sobre uma política geral da verdade nas sociedades contemporâneas: “A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade” (Foucault, 1990, p. 12): as regras que legitimam as distinções entre o verdadeiro e o falso; a maneira e as instâncias que consagram o verdadeiro e excluem o falso; os modos em que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que dizem o que funciona como verdadeiro.

pensável: as práticas e os modos de agir; e o sujeito surge na intersecção entre ambos (Ó; Aquino, 2014).

Nesse sentido, o autor surpreende ao propor outro rumo para o estudo do sujeito, nos termos a seguir:

[...] Foucault traça um caminho bem diferente para a compreensão do sujeito: afasta-se desse espaço em que se relacionam sujeitos individuais e invade o espaço de uma relação mais ampla, baseada na noção de dispersão do sujeito. A heterogeneidade discursiva está diretamente ligada a essa dispersão, já que nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade. Aliás, sem essa afirmação, meu texto se perderia na desordem e na ausência de fronteiras (Fischer, 2001, p. 208).

Essa nova perspectiva aponta para um caminho em que o sujeito aparece muito mais disperso no espaço discursivo. A heterogeneidade da fala e da enunciação impede que o indivíduo se constitua como uma unidade coesa e idêntica, pois a cada ato de fala, o sujeito é falado e reposicionado pelos lugares que ocupa. Essa contingência mostra que a integridade do sujeito é sempre provisória, pois é constantemente negociada na ordem do discurso. Todavia, é preciso lembrar que a negação de uma identidade fixa não implica em uma total dissolução do indivíduo, mas, sim, na necessidade de reconhecer a sua constituição como resultado de uma trama complexa de acontecimentos, saber e poder.

O autor bebe na fonte nietzschiana da genealogia para entender o desenvolvimento dentro de uma trama histórica e não de um sujeito constituinte. Portanto, “[...] uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto e etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.” (Foucault, 2014, p. 7). Desse modo, Foucault (2014) se dedicou a encontrar formas e possibilidades de uma resistência aos poderes, espaços de liberdade, de modo que os indivíduos também se constituíssem em sujeitos.

Em seus últimos escritos, Foucault (2010) concentra-se em elaborar uma reflexão ética a respeito da compreensão moderna da moralidade. Em vez de conceber a ética como obediência a normas universais, ele propõe examiná-la como uma prática pela qual o indivíduo se relaciona consigo mesmo e se constitui como sujeito. Esse movimento implica recusar tanto a procura de fundamentos transcendentais quanto a crença em uma interioridade autêntica que

aguarda revelação. A subjetividade moderna, argumenta o autor, não é um dado natural, mas o resultado de práticas históricas que articulam saber, poder e formas de condução da vida (Foucault, 2006).

Na *Hermenêutica do sujeito* (2010), Michel Foucault se dedica às diferentes modalidades da pessoa consigo mesma. Ele propõe uma história dos modos de subjetivação, investigando como o homem se constituiu como sujeito moral, político e de conhecimento. A partir do estudo dos clássicos, sistematiza em uma genealogia que implica três dimensões da experiência: saberes (os regimes de verdade que dizem o que é o homem); poderes (as práticas de governo e disciplina que modelam comportamentos); ética (as formas pelas quais o indivíduo se relaciona consigo mesmo e se constitui como sujeito). Sendo assim, o sujeito deixa de ser pensado como o produto objetivo dos sistemas de saber-poder em que o indivíduo extrairia uma identidade vinda do exterior, para ser pensado, não mais constituído e pronto, como em processo de constituição, por meio de práticas que são regidas por regras, como as técnicas de existência e as práticas de si. Assim, elabora o conceito de subjetivação como “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (Foucault, 2004, p. 262).

Conforme dito, o filósofo francês se interessou pelas práticas antigas retornando aos escritos greco-romanos para entender como se davam os exercícios espirituais, técnicas de autocontrole e formação de si. É importante dizer que Foucault (2004) não propõe um retorno nostálgico da moral antiga, e sim uma possibilidade de perceber o modelo ético antigo e formular uma crítica à modernidade. Põe em confronto as experiências antigas de subjetivação, nas quais o sujeito é subjetivado pelas práticas de si, com os processos de constituição da subjetividade no presente, em que o sujeito é objetivado por práticas epistêmicas, disciplinares, confessionais e normalizadoras. É justamente neste ponto que se diferencia a modernidade, enquanto constituidora de seus sujeitos a partir de uma objetivação normalizadora, da antiguidade, que fazia do seu sujeito por meio das práticas de si, ou seja, por uma relação consigo mesmo, o que Foucault (2004) chamou de ética.

Os gregos, observa Foucault (2004, p. 223), “pretendiam dar um estilo à vida deles” e, para isso, lançavam mão de uma série de práticas que estruturavam a conduta e exigiam reflexão constante.”. A ascese não buscava revelar uma verdade interior, mas produzir um modo de vida coerente e desejado. A partir disso, o filósofo francês demonstrou que a subjetividade pode ser trabalhada e construída, e não meramente descoberta, oferecendo ao presente uma forma alternativa de pensar a ética.

Essa leitura histórica permite a Michel Foucault formular a noção de estética da existência, que exprime a possibilidade de tratar a vida como matéria de criação. Ele afirma ainda que, em nossa sociedade, é surpreendente que a arte tenha se tornado algo reservado apenas a objetos e especialistas, quando seria possível perguntar por que “a nossa vida” também não poderia constituir uma obra de arte (Foucault, 1995, p. 261). A proposta não implica um esteticismo superficial, mas destaca que o sujeito vive sempre dentro de limites históricos e que, ainda assim, pode transformar sua relação com esses limites, ou seja, destaca-se aqui a possibilidade de transformação, de estar em constante recriação, como uma capacidade do indivíduo constituir-se a si mesmo como uma obra de arte.

Foucault (1995) observa que na Antiguidade havia um conjunto de práticas e exercícios que podem ser denominados de cuidado de si. Em uma de suas entrevistas, ressaltou que não existe ‘esquecimento’ por parte da filosofia das práticas de si, mas um desvio desse foco da prática ascética para um sujeito tornado objeto de conhecimento para os discursos verdadeiros. O autor não consegue especificar com precisão quando essas práticas do cuidado de si foram abandonadas, mas tal tendência, segundo ele, possui relações com o cristianismo e a lógica moderna cartesiana, quando o cuidado de si é denunciado como egoísmo e impeditivo de uma moral coletiva; quando o sujeito não está mais preocupado em transformar a verdade em um *ethos*<sup>6</sup>.

Na descrição que faz da Antiguidade greco-romana, principalmente nos dois primeiros séculos da nossa era, havia um objetivo ao se produzir a própria vida, um propósito claro de que isso estava sob a responsabilidade de cada um, mas sempre atravessado pela relação com o outro. O cuidado de si sempre admitia, sim, um conceito, mas, mais do que isso, uma prática social, coletiva, de formação para alguns.

Utilizando vários textos clássicos como Epicuro, Epicteto, Marco Aurélio, Sêneca e Plutarco, Foucault (2010) observa que há uma dedicação maior no imperativo de Sócrates do cuidado de si. O diálogo com Alcibiades tem um destaque nas aulas no *Collège de France*, pois o cuidado de si aparece como ponto fundamental juntamente com as razões enumeradas pelas quais o indivíduo deveria preocupar-se consigo mesmo: ele entra na idade adulta e pretende lançar-se politicamente. Portanto, na perspectiva platônica, o objetivo era completar algo que está em falta, para alcançar um objetivo. Já no helenismo há uma valorização do cuidado de si

---

<sup>6</sup> É uma conjunção de atitude e exercício, uma maneira de relacionar-se com respeito na atualidade, uma escolha voluntária de um jeito de ser ou uma relação consigo mesmo, com os outros e com a verdade. Um *ethos* filosófico que “consiste em uma crítica do que dizemos, pensamos e fazemos através de uma ontologia histórica de nós mesmos” (Foucault, 2000, p. 347).

por si mesmo, as práticas que pretendiam a diminuição da escravidão sobre si e a equipagem de lidação com a vida. A partir do cristianismo, há uma virada no sentido da renúncia de si em nome de algo maior, da alma e da salvação, para então, na modernidade, essa tendência constituir-se no jogo da verdade a ser comprovada com bons métodos.

As práticas de si, nesse sentido, podem ser entendidas como um exercício de si sobre si mesmo, através do qual o sujeito procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser (Murad, 2010). Essas práticas de si, também chamadas por Foucault (2010) de técnicas de si, são exercícios que o sujeito aplica a si mesmo para produzir-se de determinadas formas. Importante ressaltar que elas não se mostram como maneiras independentes ou inovadoras de encarar a vida e a existência, sendo situações que já existem nas sociedades que habitam e atravessam a vida no cotidiano. Foucault (1984 p. 276) afirma que tais práticas “não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente. São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social”.

Para o autor, é

[...] um conjunto de práticas que, certamente, tiveram uma importância considerável em nossas sociedades: é o que se poderia chamar ‘artes de existência’. Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (Foucault, 1984, p. 15).

Nessa perspectiva, abandona-se então uma busca por identidade, por um mundo superior além do que se vê, para focar no processo de invenção de si, atravessado pelas mais diversas práticas que podem moldar sua existência.

O que interessa para Foucault (2010), nesse momento, é a possibilidade de multiplicidade e de exercício de vida e pensamento. Não é seu propósito restaurar práticas da Antiguidade para os dias em que vive, mas, sim, pensar em como essas práticas de si podem se colocar para pensarmos a formação do indivíduo no presente. A estratégia relaciona-se muito mais com a possibilidade criadora de existir do que uma própria identidade fixa e imutável. Assim, sugere o autor:

Se devemos nos posicionar em relação à questão da identidade, temos que partir do fato de que somos seres únicos. Mas as relações que devemos estabelecer conosco mesmos não são relações de identidade, elas devem ser antes relações de diferenciação, de criação, de inovação. É muito chato ser sempre o mesmo. Nós não devemos excluir a identidade se é pelo viés da identidade que as pessoas encontram seu prazer, mas não devemos considerar essa identidade como uma regra ética universal (Foucault, 2011, p. 266).

Nessa perspectiva, Foucault (2011) exige que haja uma investigação cuidadosa de como fomos constituídos como sujeitos, pois percebeu que muitas práticas que estruturam nossa subjetividade aparecem como naturais apenas porque desconhecemos sua historicidade. A análise a partir de um olhar genealógico dessas práticas nos faz ver que aquilo que se parece necessário é, na realidade, resultado de uma série de escolhas históricas que poderiam, inclusive, ter sido diferentes.

A ênfase estabelecida por Foucault (2011) na relação de diferenciação e de criação coaduna-se com a análise do cuidado de si, que ele aborda como uma possibilidade de modalidade ética do sujeito, diferente da interiorização das leis e das normas do cristianismo, que se configurou como uma outra possibilidade ética posterior. Dessa maneira, Michel Foucault desvincula-se da hegemonia do sujeito jurídico-moral, construído pela obediência à lei, para expor sua contingência histórica. As práticas de si, a partir dessa ótica, demonstram uma nova concepção de subjetividade que não passa pelo crivo de constituições transcendentais e nem pelos fundamentos morais rígidos.

Torna-se importante salientar, portanto, que o fato de ter encontrado no pensamento antigo a ideia de inscrever uma ordem na própria vida possibilita a Foucault (2004, 2010) elaborar uma forma de existência como construção de uma ordem que faça sentido, que seja belo. O pensador francês chama isso de elaboração ética de si mesmo, considerando o presente. Assim, pensar eticamente significa interrogar os processos pelos quais nos tornamos aquilo que somos e considerar como podemos transformar esses mesmos processos.

A seguir, na próxima subseção, dando prosseguimento à investigação sobre os modos de subjetivação e práticas de si, busca-se a aproximação com a leitura e a escrita a partir da ótica do cuidado de si.

## **1.2 Cuidado de si, modo de vida, leitura e escrita**

Pensado como um modo de vida ético, o cuidado de si a partir da visão foucaultiana é sugerido como possibilidade de modo de subjetivação, pois o sujeito só existe enquanto ação, movimento, exercício. É a partir deste conceito de cuidado de si que se busca operar nesta tese, tomando-o para analisar/pensar/problematizar as práticas de letramento na escola do campo contemporânea.

Gros (2008) afirma que o cuidado de si está muito mais ligado à concentração, pois visa à objetivação de si por si mesmo, alcançando um sujeito fortalecido como resultado de exercícios sobre si, que passam pela disciplina e preocupação de construir um sujeito com

atenção própria. Por isso, esse conceito resgatado dos pensadores clássicos, por Foucault (2004), indica para o guiar-se, o conduzir de sua própria existência.

Por mais opressiva que seja a cidade, por mais importante que seja a ideia de *nómos*, por mais amplamente difundida que seja a religião no pensamento grego. Nunca será a estrutura política, ou a forma da lei, ou o imperativo religioso que poderão, para um grego ou para um romano, mas, sobretudo para um grego, dizer o que se deve concretamente fazer ao longo de toda sua vida. E, principalmente, não poderão dizer o que se deve fazer da própria vida. *A tékne tou bíou* inscreve-se na cultura grega clássica, creio. No vazio deixado tanto pela cidade quanto pela lei e pela religião, no tocante à organização da vida. Para um grego, a liberdade humana encontra sua obrigação não tanto ou não apenas na cidade, não tanto ou não apenas na lei, tampouco na religião, **mas na tékhne (esta arte de si mesmo) que nós mesmos praticamos** (Foucault, 2004, p. 56, grifo nosso).

Dessa forma, é possível estabelecer de si para consigo mesmo uma relação de criador/criatura ou artista/obra, tendo em vista que importa saber o que fazer com a própria vida. A partir dessa ótica, tomam-se a leitura e a escrita como técnicas possíveis do cuidado de si, como atos de pensamento para percebê-las como possibilidade de transformação do que se pensa e dos modos de existência.

O cuidado é um dever para a vida inteira. É preciso ressaltar, porém, que em nenhum momento o conceito de cuidado de si é apresentado como um ideal a ser alcançado e nem mesmo uma finalidade, um objetivo a ser atingido, encerrando uma trajetória. Pelo contrário, é um processo constante e instável. É, nas palavras de Aquino e Ribeiro (2022), uma noção-problema. Por isso, não deve ser assumido (como acontece em algumas pesquisas educacionais) como meio de melhoramento da vida, do homem ou da vida entre os semelhantes. O cuidado de si pode ser entendido como uma espécie de “conversão do olhar” (Foucault, 2004, p. 14) para si mesmo, para o próprio pensamento.

Imbuído de complexidade, o cuidado de si ao mesmo tempo pode ser entendido como atitude e movimento, trabalho duro, transformação e para isso é preciso estar atento àquilo que se pensa/faz/pratica diante de si, dos outros, do mundo. É uma maneira de, gradativamente, aos poucos, o indivíduo constituir-se em sujeito (Marcello; Fischer, 2014).

Como uma das maneiras de cuidado de si, Michel Foucault trata a respeito da escrita. Em suas leituras dos clássicos, o autor destaca pelo menos dois tipos de práticas de escrita que se direcionam ao exercício entre os gregos: os *hypomnemata* e as correspondências. Os *hypomnematas* (ou *hupomnematas*) são livros de contabilidade, agendas, cadernos pessoais, enfim, são notas tomadas, anotações pessoais de coisas lidas ou ouvidas para serem memorizadas ou servirem como guias de conduta; já nas correspondências, haveria a troca de cartas com outra pessoa, pedido de conselhos ou ainda aconselhamentos.

Nesta seção 1.2, a análise se concentra na abordagem do primeiro tipo: uma espécie de anotações constantes, como um tipo de diário em que as pessoas anotavam sobre si mesmas, experiências, leituras feitas, e, conforme o filósofo, isso era feito também para contarem a si mesmas sobre os seus próprios sonhos. Pode ser compreendido como um caderno de notas (*procheiron*<sup>7</sup>) para registros de quaisquer embaraços, problemas ou dúvidas das mais variadas áreas da vida, seja luto, desgraça, tristeza extrema que precisava ser enfrentada ou mesmo os defeitos como inveja, bajulação, tagarelice, preguiça. Sobre esses cadernos, Foucault (2009) pontua:

Não haverá que considerar esses *hypomnēmata* como um simples suporte de memória, que poderia consultar a cada tanto, caso se apresentasse a ocasião. Eles estão destinados a substituir a recordação eventualmente débil. Eles constituem, antes, um material e um quadro para os exercícios a realizar frequentemente: ler, reler, meditar, conversar consigo mesmo e com os outros etc. Trata-se de constituir um *logos boéthikos*; um equipamento de discursos que servem de ajuda, suscetíveis, como diz Plutarco, de levantar eles mesmos a voz e de fazer calar as paixões, como um amo que com uma palavra aplaca o latido dos cães (Foucault, 2009, p. 221).

Nesses cadernos, está presente não apenas uma questão de recordação, ou relatos de experiências íntimas, cujo ponto central não se configurava como revelação do oculto, mas, sim, como forma de absorver o que estava sendo dito. E ter algo que será rotineiramente consultado para que, por meio de um esforço, haja um resultado sobre si mesmo. Esse instrumento servia ainda como uma espécie de ensaio para as cartas que seriam escritas posteriormente a discípulos ou amigos. É, pois, um exercício de pensamento para preparação de enfrentamento da vida real em um movimento de vai-e-vem da leitura e da escrita que se delineia como uma tarefa sobre si.

A redação desses cadernos, segundo Michel Foucault, segue um ordenamento de três princípios: a prática da escrita exige a prática da leitura, pois seria impossível tirar tudo de si próprio; é uma prática regrada e voluntária da disparidade; e o contraste almejado não elimina a unificação, o próprio escritor como resultado da sua constituição (a escrita) e sua consulta permanente (leituras e releituras) (Foucault, 2004, 2011).

Nesse sentido, o autor conclui que a escrita cumpriu entre os antigos uma função ética no movimento de conversão da subjetividade de um indivíduo em busca da verdade interior, seja como autoconhecimento ou como forma de conduzir a própria vida numa perspectiva estética, portanto, como um exercício de cuidado de si:

---

<sup>7</sup> Castro (2004), na obra *Vocabulário de Foucault*, afirma que esse é o termo utilizado para designar algo como uma ferramenta à mão, sempre disponível.

[...] a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende a askêsis: ou seja, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função etopoiética: ela é a operadora da transformação da verdade em êthos (Foucault, 2010, p. 83).

Sendo assim, a escrita tem um caráter de subjetivação e por essa razão é vista como um apagamento do sujeito que escreve, o sujeito que escreve para ser outro, para ser diferente do que um dia já foi, caracterizando-se, por isso, como uma prática que ‘fabrica’, molda o indivíduo em sujeito, um mecanismo pelo qual o ser humano torna-se sujeito. Ao colocar as palavras no papel, o indivíduo pensa e atenta-se ao que escreve a partir da sua própria experiência, sem recorrer a interioridades e essências e, a partir dessa experiência, relaciona-se consigo, com o outro e com o mundo.

Nessa direção, Aquino (2011) retoma Michel Foucault para defender que a escrita não se estrutura como expressão de uma interioridade profunda, mas como processo de dispersão subjetiva. Ao escrever, o sujeito não se afirma: ele se esvanece. A escrita é um exercício que produz rarefação, fragmentação como em uma tarefa de moldar uma escultura. O autor diz ainda que a escrita de si é um laboratório de metamorfoses, um espaço em que o sujeito se fabrica e se desfaz ao mesmo tempo, proliferando modos de vida, sempre no plural.

Um dos exemplos citados por Foucault (2010) é Sêneca, que pratica o cuidado de si por meio da escrita, na elaboração de cartas com amigos, o qual escreve tratos circunstanciados, e percebe o filósofo francês uma outra relação possível com a leitura e a escrita. Observa que, para Sêneca, leitura e escrita são fatores essenciais, pois permitem evitar o contentamento consigo mesmo e notar a partir do que é deixado pelos outros que, além de ser possível, é preciso conduzir-se. A respeito de Sêneca, nos *Ditos e Escritos*, Foucault (2017) afirma que o filósofo:

Insiste nisto: a prática de si implica a leitura, pois não se poderia extrair tudo do seu próprio âmago nem se prover por si mesmo de princípios racionais indispensáveis para se conduzir [...]. Mas, não é preciso dissociar leitura e escrita; deve-se ‘recorrer alternadamente’ a essas duas ocupações, e ‘moderar uma por intermédio da outra’. Se escrever muito esgota [...], o excesso de leitura dispersa (Foucault, 2017, p. 146).

Em sua carta para Lucílio, Sêneca (2011) demonstra uma certa disposição em ler, recolher-se na leitura e extrair algo para só então poder escrever. Ao longo da carta, ele vai explicar ao amigo os motivos pelos quais a leitura o alimenta, que isso não se confunde com o estudo e o incentiva para a escrita. E descreve que ambos são movimentos que se complementam e não fazem sentido um sem o outro – chamando ainda a atenção para a ilustração que faz das abelhas, que não apenas recolhem algo e guardam. Isto é, exemplifica

que as abelhas recolhem o néctar e transformam aquilo que pegam em algo novo para outro fim, resultando em um alimento adocicado e que isso depende de uma certa disposição do animal. Por isso, é possível perceber o cuidado de si, enquanto exercício de si mesmo, quando o filósofo indica ao leitor que o mesmo seja feito com a leitura e a escrita:

Os alimentos que absorvemos, enquanto mantêm as suas qualidades e ficam em suspensão em nosso estômago, antes da decomposição, são um peso. No entanto, logo que ocorre a transformação, tornam-se sangue e nos dão força. Façamos o mesmo com o alimento do espírito, não permitindo que aquilo que absorvemos mentalmente continue igual, e sim passe a ser outro (Sêneca, 2011, p. 81).

É interessante como Sêneca (2011) utiliza-se da metáfora dos alimentos para dizer que é preciso organizar em si a leitura para que a escrita seja possível, mas não apenas como uma fonte na qual se busque algo, e sim na transformação do alimento em força. De semelhante modo, a leitura nos fortalece para que a escrita seja possível. Não se trata aqui de uma escrita como duplicação da leitura, de uma representação ou ainda de reprodução do que já leu. Sêneca encara a escrita como uma experiência, como algo diferente daquilo que foi ingerido. Na mesma carta, ele ainda acrescenta que haja semelhanças com um autor que se admira, ou seja, quem escreve deve ter seu próprio jeito nas palavras, como um filho se parece com um pai e não como uma cópia de um modelo. Nesse sentido, entende-se que é fundamental compreender que a prática da escrita como prática de si não pode ser dissociada da prática da leitura, enquanto experiência, pois uma aciona a outra, como interdependentes que são. Ambas podem ser pensadas como exercício possível de pensamento e ética de vida como uma produção, uma obra de arte.

Apesar de não ter abordado especificamente a leitura como uma técnica de si, Foucault (2010) deixa ‘pistas’ interessantes que podem indicar maneiras de enxergar a partir dos postulados a respeito das práticas de si, principalmente do cuidado de si e ver na leitura um exercício. Parte-se aqui do pressuposto de que não existe leitura em um sentido geral. Os sentidos da leitura podem ser discutidos e questionados. Nessa perspectiva, Larrosa (2016), Veiga-Neto (2011), Corazza (2006), Aquino (2011), Skliar (2014) e Schuler (2017) apontam para a ideia de que a leitura pode ser compreendida como algo além da decodificação e que se relaciona profundamente com a subjetivação, não apenas no sentido de quanto se acumula de informações ou conhecimento, mas daquilo que ele é ou, como Nietzsche (2008) cita em *Ecce Homo*, aquilo que está se tornando. E dessa forma, perceber-se que as questões do texto, das palavras, das imagens, da linguagem e do discurso atravessam os modos de existência e pensamento, invertendo a ideia de que o leitor dá o sentido ao texto. Contudo, pelo contrário, o

texto é que atravessa o leitor, podendo afetar sua vida para torná-lo outra coisa, após o contato com o texto.

Dessa forma, a leitura pode ser concebida como uma experiência que não se preocupa em entender o significado do texto, mas vivê-lo. Essa experiência é precisamente a de construir o sentido do texto, retirando de si o leitor, transformando-o e formando-o. Utilizando dos conceitos de Michel Foucault em seus últimos escritos, Pereira (2019) traça um paralelo entre leitura psicagógica e pedagógica para diferenciar a abordagem de cada uma:

Como enxergo a leitura como algo que pode ser visto como prática de si, como técnica que atravessa a existência, farei essa diferenciação para compreender melhor a leitura e sua relação com o cuidado de si. Tomo, portanto, como o objetivo da leitura pedagógica aquele que visa a tornar o leitor capaz de decodificar, entender, identificar, reconhecer no texto as informações necessárias e, dessa forma, compreender as intenções do autor e o que há entre as linhas que pode ser interpretado. Dessa forma, uma habilidade adquirida, uma ignorância a ser suprida. A leitura pedagógica poderia ser vinculada, pois, à perspectiva das habilidades e competências. Já a leitura psicagógica considera a decodificação, tendo em vista que tudo passa pelo alfabeto, palavras, porém não se limita apenas a isso. Possui, portanto, o objetivo de modificar o ser, sua existência, por meio da leitura, fazendo com que se tenha a possibilidade de viver uma relação que possa transformar sua própria vida. A leitura psicagógica poderia ser vinculada, pois, à perspectiva da formação (Pereira, 2019, p. 34).

Portanto, isso abre uma brecha para compreender a leitura psicagógica como algo que possibilite o cuidar de si mesmo para, por meio do exame da própria existência, ter uma preocupação focada em si mesmo, produzindo uma relação diferente com a leitura e consigo mesmo, o que está sempre atravessado, também, pelo cuidado do outro. Estar atento a si, ao que se passa conosco, com os demais, com o mundo, passaria por essa leitura problematizadora, que forma mais que habilita a algo. Importante dizer ainda que, como esse tipo de leitura não é da ordem de modelo e resultados, não é possível estabelecer aqui quais seriam os seus efeitos enumerados em uma classificação, justamente por não se tratar de classificação das habilidades, mas, sim, da produção de sentidos.

Nesse sentido, Schuler (2017, p. 5) acrescenta que a orientação do cuidado de si na leitura e também na escrita pressupõe experiência, como aquela que “de múltiplos modos, interrompe nossa tranquilidade, nossa conformidade como leitores e escritores, nos pergunta pelos nossos modos de ler e escrever vinculados aos nossos modos de pensar e viver”. Isso é identificar as forças que se apropriam do texto, os sentidos que ele traz e como é operado. Por isso, a leitura que se propõe nesta tese é a que pode acontecer nas frestas, nas brechas, como invenção, fugindo da leitura para confirmar aquilo que já se sabe e o que já é. Para além da decodificação e relacionando-a com outros conceitos como formação, experiência, prática de si e subjetivação como possibilidade de pensá-la de outros modos.

Com base na perspectiva de noção de si mesmo e na construção de uma ontologia crítica do presente foucaultiana, com intuito de refletir diretamente sobre uma experiência singular de si mesmo, pretende-se, nas análises, problematizar a escrita/leitura/práticas de letramento colocadas em funcionamento na Educação do Campo. O propósito é questionar se há espaços/brechas/respiros/frestas para um funcionamento enquanto cuidado de si/ética da estética/askesis, não como denúncia, mas como possibilidades outras.

## 2 LETRAMENTOS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Uso a palavra para compor meus silêncios. / Não gosto das palavras fatigadas de informar. / Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas / Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.  
(Manoel de Barros).

Esta epígrafe de Manoel de Barros, em sua beleza poética, questiona a função das palavras. Barros (2015) nos convida a pensar sobre as importâncias e suas ausências, a respeito das palavras que preenchem nosso cotidiano, mas são tidas como simples demais. É também um chamado a uma fuga do que é central na atualidade: habilidades, competências para obter resultados e lucro. Dito isto, a forma de abordar o conceito de letramento no contexto desta pesquisa pode tornar inteligível caminho, assim como na epígrafe poética: compondo silêncios, buscando palavras e experiências de barriga no chão do campo, entendendo o sotaque das águas e compreendendo as desimportâncias.

Nesta seção, aborda-se o conceito de letramento e suas implicações teóricas. Para tanto, discute-se a respeito da origem do termo e de sua trajetória no Brasil, para contextualizar, inclusive, a escolha por sua atual utilização. A partir desse enquadramento teórico, apresentam-se os tipos de letramento: autônomo e ideológico, bem como as características de práticas e eventos de letramento. Por fim, explicita-se de que maneira tudo isso se conecta a esta pesquisa.

O conceito de letramento vem sendo discutido no Brasil de maneira mais efetiva desde os anos 1980. O aumento da produção científica situada no campo da Linguística a respeito da temática foi considerável, mas, desde então, não se resume a estudiosos da linguística, alcançando também a interdisciplinaridade e várias outras áreas do conhecimento. Com o passar do tempo e o aumento de grupos de estudo, um maior número de pesquisas vem sendo realizado. Logo, o termo também passa por mudanças em sua significação, tornando-se, inclusive, um problema apontado por alguns pesquisadores que indicam a problemática de sua utilização como metáfora e de que modo isso pode atrapalhar e gerar equívocos<sup>8</sup>.

Apesar da discussão não ser nova, é importante expor a ordem dos acontecimentos para melhor compreensão a respeito da temática. Como já dito, no Brasil, os estudos do letramento datam basicamente das décadas de 1980/1990, época em que Kato (1986) e Tfouni (1988) lançaram suas obras esclarecendo algumas distinções entre letramento e alfabetização. Já em

---

<sup>8</sup> Isso é profundamente discutido em Terra (2013), Kleiman (2024) e Garcez (2019), com contribuições, inclusive, sobre a chegada do termo ao Brasil, suas implicações políticas, contexto histórico e consequências para a educação brasileira.

1995, Magda Soares, Angela Kleiman e Leda Tffouni publicam obras já discutindo a respeito do conceito. Conforme Tffouni (1995), a necessidade de falar em letramento nasce da tomada de consciência de que havia algo mais amplo que a alfabetização e até com determinidade sobre esse processo. Segundo a autora, há, desde o início da discussão, uma polissemia que se deve às diversas teorias adotadas.

A questão do vocábulo foi fortemente marcada com flutuação terminológica que variava entre *literacy* como sinônimo/tradução para cultura escrita, habilidade de escrever, alfabetização ou ainda alfabetismo. Isso não se resume à terminologia, pois cada escolha lexical implica uma escolha conceitual e teórica. Pelo menos três concepções podem ser demonstradas: a da aquisição da leitura e escrita como algo individual; a tecnológica, que se relaciona como um produto/resultado; e ainda a cognitivista, que enfatiza o aprendizado do indivíduo (Tffouni, 2010). Nesse sentido, o que se vê é uma superposição entre letramento e alfabetização ou ainda ensino da cultura escrita.

Ainda no início dos anos 1990, o professor Tomaz Tadeu da Silva, ao traduzir o artigo intitulado ‘O mito do alfabetismo’ de Graff (1990), emitiu uma nota para avisar aos leitores que usou para a palavra *literacy* o termo em português *alfabetismo*. Ele explica a escolha do termo, alfabetismo e não letramento, na utilização dos dicionários das línguas inglesa e portuguesa e acrescenta que a palavra escolhida indica uma ligação semântica entre a palavra e a realidade social concernentes à palavra alfabetização e as devidas repercussões políticas, econômicas e sociais.

No texto, Harvey Graff, historiador da alfabetização, define alfabetismo como “[...] uma tecnologia ou conjunto de técnicas para a comunicação e a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos [...]” (Graff, 1990, p.34). Dessa forma, é possível compreender que o alfabetismo figura como uma base, uma habilidade adquirida de forma distinta daquelas orais e/ou não-verbais. O autor discorre ainda a respeito da dicotomia oralidade/escrita presente no conceito de alfabetismo e como isso foi se transformando em um mito de que a escolarização e domínio da técnica traria um progresso. Tudo isso tem como pano de fundo a chegada da Idade Moderna, industrialização e como o alfabetismo tornou-se uma forma de manter a ordem, integração social e controle. Não é forçoso aproximar esse conceito de Graff (1990) ao de alfabetização, ainda que mais expandido, e perceber que está bem distante da ideia de letramento.

Não há dúvidas de que o conceito de *literacy* está fortemente ligado ao de alfabetização. Em todas as concepções, há a aquisição da leitura/escrita, porém, no contexto brasileiro especificamente, no que refere à situação política, econômica etc., tornou-se muito nebulosa

essa nuvem de tradução e conseqüente significação para pesquisas e desenvolvimento de estudos. Para alguns, o termo letramento deve substituir alfabetização, enquanto outros advogam pela manutenção dos dois termos, inclusive há na documentação oficial brasileira (Brasil, 2018) a expressão “alfabetizar letrando”<sup>9</sup>, que também foi alvo de muitas críticas. Para Soares (2004), essa questão da tradução do termo deve-se também ao fato de que o Brasil é tido como país subdesenvolvido em relação ao número de analfabetos e analfabetos funcionais. Ademais, devido à posição das organizações internacionais (Unesco e Banco Mundial) ter muitas problemáticas e, por isso, colocar o letramento como instrumento de acesso ao mundo letrado sobretudo para as classes mais populares e numerosas.

Em relação à “alfabetização” e ao “letramento”, ao estabelecer as diferenças, Tfouni (1995, p. 9-10) afirma:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo.

Soares (2004), a partir da percepção do contexto da chegada do termo ao Brasil, considerando o social, econômico, cultural e educacional, assevera que compreende aqueles que querem utilizar o letramento como uma versão de alfabetização estendida, mas explica que há a necessidade de associação do termo para acrescentar uma outra faceta da aprendizagem da língua escrita. Portanto, para a autora, letramento é:

o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (Soares, 2014).

No conceito de Soares (2014) é possível perceber que a condição de ser letrado está relacionada diretamente às habilidades e competências do indivíduo e que isso o permite ser inserido em uma sociedade letrada trazendo, conseqüentemente, modificações cognitivas e sociais. Apesar de fazer menção à questão social e suas conseqüências, há um foco evidente no aspecto individual, elemento-chave para esta tese. Tfouni (1988, p. 16) diferencia o foco da alfabetização e do letramento claramente quando afirma que “Enquanto a alfabetização ocupa-

---

<sup>9</sup> “ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2001, p. 47).

se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade”.

É possível perceber ainda nas palavras de Freire (1992), em relação à sua experiência com alfabetização de adultos, que apenas o conceito de decodificação não era suficiente para aquilo que pretendia fazer com os seus alunos. Apesar de não ter utilizado o termo letramento, já sinalizava algo no mesmo sentido quando preconizava que a leitura da palavra fosse precedida pela leitura do mundo (Freire, 1992). Sua proposta procura enfatizar leitura e escrita em situações sociais significativas para os estudantes ao invés de repetições de exercícios escolares de decifração de palavras sem significado ou função social. Ao deslocar o foco do ensino para o educando e não para o conteúdo, Paulo Freire revolucionou seu tempo propondo um novo método de alfabetização ancorando-se, principalmente, no aspecto social e cultural e deixando em segundo plano (não desprezando-as) as questões curriculares e de conteúdo.

Já sob a perspectiva eminentemente social, Kleiman (1995, p. 18) define o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Segundo a autora, a partir do momento em que os estudos deixam de tomar como universais os efeitos das práticas de uso da escrita e passam a analisar esses efeitos por meio de práticas sociais e culturais de diferentes grupos, ocorre um alargamento do conceito de letramento. A partir dessa conceituação de Kleiman (1995), uma das precursoras da área, percebe-se a diferença relevante em relação ao conceito que Soares (2006) introduziu, pois esta aproximava-se muito mais da aprendizagem da tecnologia: a de ler e escrever, compreendendo o que estava escrito no texto.

Nessa perspectiva, é possível perceber que o termo letramento não se trata de simples tradução de um vocábulo estrangeiro. Além disso, marca, sobretudo, uma virada sociocultural especificamente na Linguística Aplicada. Kleiman *et al.* (2024, p. 243) afirmam que “essa nova criação passa a marcar uma abordagem de caráter social, crítico, histórico e identitário”. Por isso, é importante esclarecer tanto o momento em que esse termo chega ao Brasil quanto as condições sociais, econômicas e educacionais para entender de que maneira foi ganhando o sentido para a palavra.

A partir dessas distinções, principalmente entre alfabetização e letramento, os estudos passam a compreender letramento não apenas como competência individual, mas como prática social historicamente situada. Essa mudança de foco marca o surgimento, no final da década de 1970 e início dos anos 1980, do grupo de pesquisadores que passou a ser conhecido como Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), com contribuições principalmente de Brian Street, David Barton e Mary Hamilton. Reunidos inicialmente em torno da Universidade

de Lancaster, no Reino Unido, e posteriormente ampliados para uma rede internacional de pesquisadores, esses estudiosos propuseram uma abordagem etnográfica e crítica do letramento, em oposição à visão autônoma e universalista predominante até então. A partir dessa perspectiva, o letramento passa a ser concebido como um conjunto de práticas sociais e culturais mediadas pela escrita, permeadas por relações de poder, valores e identidades locais.

O campo dos Novos Estudos do Letramento<sup>10</sup> suscita, portanto, uma reflexão sobre os significados do letramento, no plural por entender que sempre estarão situados e que isso vai variar e depender das experiências sociais e culturais de cada indivíduo e das formas em que ele utiliza a escrita em cada uma delas. Street (2003) e o grupo dos Novos Estudos do Letramento asseveram que existem múltiplos letramentos, que mudam conforme o tempo e espaço, mas também contestando relações de poder. O autor defende, ainda, que esses novos estudos não tomam nada por certo, em relação ao letramento e às práticas às quais é associado, e problematiza o que é tido como letramento em qualquer tempo e lugar, questionando “quais eventos são dominantes e quais são marginalizados ou que resistem” (Street, 2003, p. 11).

O objetivo dos Novos Estudos do Letramento é reajustar o foco em função da prática social e não no desenvolvimento de habilidades do indivíduo. Interessa aos estudiosos do letramento compreender como as pessoas usam os textos escritos e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais, tendo em vista que acreditam que as práticas são produtos da cultura, da história e também dos discursos.

Portanto, a definição mais próxima ao conceito de letramento é a que afirma se tratar de um conjunto de práticas sociais. Nessa mesma direção, Scribner e Cole (*apud* Terra, 2012, p. 31) reforçam:

Essa noção de prática guia o modo como buscamos compreender o letramento. Em vez de focalizar exclusivamente a tecnologia de um sistema de escrita e suas reputadas consequências (‘escrita alfabética promove abstração’, por exemplo), abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso. A natureza dessas práticas, incluindo, certamente, seus aspectos tecnológicos, determinarão os tipos de capacidades (‘consequências’) associadas ao letramento.

Ao conceber e empregar o termo letramento como um processo social de leitura e escrita, não se deve ter a ilusão de se tratar de um mesmo processo sempre, ou seja, o termo pode assumir significados flexíveis para atender às diversas formas de produzir sentido, como

---

<sup>10</sup> Embora Kleiman (2008) afirme que no Brasil não há necessidade de utilizar o termo Novos Estudos do Letramento, pois todos os estudos no país começam apenas na década de 1990 – após o surgimento do movimento, portanto –, assevera que é suficiente utilizar Estudos do Letramento.

já foi demonstrado até aqui. E isto evidencia que o uso da língua é um fenômeno sociocultural, dialético e dinâmico que se realiza na interação entre os sujeitos.

Não há como reconhecer homogeneidade no letramento e suas práticas, pois isso é contra a sua própria natureza claramente plural e complexa como a própria sociedade. Dessa maneira, os usos são os mais diversos de leitura e escrita no meio social e não se reduzem a um só padrão. Apoiar-se nessa concepção de uniformidade é, de muitas maneiras, equivocado, pois isso pressupõe apenas uma forma de desenvolver o letramento. Os Novos Estudos do Letramento apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua. Defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de língua escrita, abandonando a visão unívoca de que pode ser medida, avaliada ou ainda aprimorada como uma habilidade individual.

Para dar conta da complexidade do conceito e seguindo o raciocínio de que existem letramentos no plural<sup>11</sup>, é importante trazer a distinção entre os seus diferentes modelos, conforme Street (2014): o letramento autônomo e o letramento ideológico. A distinção entre suas tipologias é um marco importante nos estudos do letramento, sobretudo porque questiona a existência de um único modelo, geralmente escrito com letra maiúscula e no singular. Essa é uma maneira de enfatizar um domínio ou superioridade e que pode ser medida e implementada nos sujeitos, referindo-se a ele como conjunto de capacidades cognitivas.

Para Street (2014), essa classificação diz respeito às maneiras como as pessoas e instituições concebem os usos da escrita em diferentes contextos. Não há, segundo o autor, como efetuar uma escolha e desprezar completamente o oposto, pois o que é possível fazer é compreender as práticas como situadas e nunca sendo neutras e, a partir disso, fazer escolhas. O autor ainda enfatiza a natureza cultural dos processos de letramento e indica que há necessidade de ter consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas que utilizamos para cada objetivo em determinados momentos, não se tratando de um maniqueísmo.

O letramento autônomo funda-se no argumento de que a escrita seria um produto completo em si mesmo. Nesse caso, há uma correlação entre aquisição da escrita e o pleno desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, na habilidade individual, uma realização apenas da pessoa sem relação com contexto social em que está inserida. Essa concepção está, quase sempre, relacionada ao progresso, melhoria de vida, civilização e mobilidade social. É

---

<sup>11</sup> Hamilton (2002) afirma que os letramentos devem estar no plural e que, apesar da classificação, eles aparecem sempre interligados, imbricados um ao outro. A autora ainda classifica entre letramentos dominantes e locais/vernaculares, que são detalhados na sequência desta tese.

possível perceber isso nas campanhas de alfabetização, discurso da grande mídia a respeito do tema e até em muitas políticas públicas (Kleiman, 1995).

Nessa perspectiva, o letramento é concebido como uma habilidade neutra e universal, algo pronto para ser adquirido e desenvolvido por qualquer pessoa. A partir disso, há uma ‘natural’ evolução para tornar-se uma pessoa ‘civilizada’, com fácil raciocínio lógico e aptidão para abstração, entre outros. Esse conceito evidencia a alfabetização/letramento como uma habilidade técnica que pode ser simplesmente transferida de uma cultura para outra sem considerar quaisquer particularidades.

Além disso, há atribuição de poderes e qualidade intrínsecas à escrita, e, por extensão, aos grupos que a possuem. Essa conclusão se dá em razão da hierarquia da escrita em detrimento da oralidade, mas não considera nada além da sociedade tecnologizada pela escrita. Ong (1998), um dos principais teóricos e defensores da grande divisão, afirma que o pensamento para se expressar através da escrita é mais complexo e organizado do que a simples fala, e, por isso, ao adquirir a habilidade da escrita qualquer pessoa já teria efeitos desejáveis. A supervalorização da escrita leva a uma posição de supremacia das culturas com a escrita ou até mesmo dos grupos que a dominam dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida.

Outrossim, a partir do conceito de letramento autônomo é plausível uma classificação em ‘níveis’ e/ou ‘graus’. Isso se dá por meio de avaliação em que se pretende medir o resultado, compreendendo que isso está no sujeito e na capacidade dele de utilização do texto escrito. Só é possível colocar em métricas aquilo que é externo ao sujeito, um saber técnico, objeto de aprendizagem em qualquer tempo e circunstâncias. Em consequência disso, é também comum observar atribuição de culpa aos sujeitos analfabetos ou iletrados por não terem ‘desenvolvido suas capacidades’ de dentro da cabeça e, por isso, não alcançaram um melhor emprego, a ascensão social e, como resultado, continuam excluídos, pobres e à margem da sociedade.<sup>12</sup>

A marginalização de outros letramentos em detrimento de um só demonstra que ainda é o modelo autônomo que dita os rumos do letramento praticado na escola. Fato é que ainda há um claro distanciamento entre língua e sujeito, quando a lógica de ensino é estabelecida como algo distante do aluno para servir a um propósito futuro. Isso pode ser exemplificado com as avaliações em larga escala ou ainda nos discursos de bom emprego, recepção do mercado,

---

<sup>12</sup> Vide notícias: ANALFABETOS urbanos: o dia a dia de quem não sabe ler e precisa se virar nas grandes cidades. g1, Rio de Janeiro, 31 mar. 2024. Disponível em: [Analfabetos urbanos: o dia a dia de quem não sabe ler e precisa se virar nas grandes cidades | G1](#). Acesso em: 12 mar. 2024; ANALFABETISMO funcional freia o crescimento econômico. Inaf, São Paulo, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/analfabetismo-funcional-freia-o-crescimento-economico/>; Acesso em: 12 mar. 2024. COMO É QUE É? Como reduzir o analfabetismo funcional no Brasil? [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (29 min). Publicado pelo canal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qTpgK8mJuzk>. Acesso em: 6 nov. 2025.

expansão de oportunidades, entre outros. Além disso, a percepção da língua como um objeto a ser aprendido, a necessidade de controle e autoridade sobre o texto, foco demasiado na forma, na tentativa de alcançar a norma culta e utilização da língua estritamente formal são exemplos de como a escola age nos limites do letramento autônomo.

A respeito de letramento autônomo e escola, Kleiman (1995) afirma que:

O modelo que determina as práticas escolares é o modelo autônomo, que considera a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver o aluno (Kleiman, 1995, p. 44).

Desse modo, constata-se que as características presentes no letramento autônomo manifestam-se como intrínsecas à escola e à pedagogia, de maneira que os textos utilizados e o que é produzido nas salas de aula só possuem viabilidade e produzem sentidos naquele espaço para aquela situação escolar, sem relevância para as realidades extraclasse. Não há, em sua maioria, qualquer relevância nos fatos vividos no contexto do aluno, apenas o objetivo de demonstrar o desenvolvimento do texto, seja ele qual for. A prática pedagógica enxerga no letramento autônomo algo a ser alcançado, ainda que isso não tenha relação significativa com qualquer cenário da vida cotidiana fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, Street (2014), a partir de um trabalho etnográfico do letramento em sua pesquisa que envolve estudo contextualizado das práticas de letramento de comunidades específicas, propõe uma outra abordagem para o letramento. O autor conceitua o letramento ideológico como prática culturalmente situada, influenciada por crenças, valores e permeada pelas relações de poder. Sua proposta pretende se debruçar em observar o que as pessoas fazem com o letramento e como os textos estão integrados em suas vidas (Street, 2014).

Dessa forma, não há dicotomias, separações por formalidades para explicar cada característica da língua ou do texto como algo externo e distante do sujeito. A relação entre indivíduo e instituição social é considerada o cerne para essa perspectiva. Portanto, como uma prática social, é também atravessada por diversos aspectos como poder e autoridade, por exemplo. Os signos servem para, sistematicamente, mediar as relações entre os sujeitos, e não o contrário. Todos os processos são vistos, essencialmente, a partir da perspectiva social. E, em detrimento do conceito de letramento anterior, o olhar está atento aos letramentos marginalizados e praticados em uma comunidade específica.

No letramento ideológico, as práticas de letramento são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Pressupõe a existência e

investiga as características de grandes áreas em interface entre práticas orais e práticas letradas. Isso explica, por exemplo, o porquê de alguns eventos de letramento serem extremamente valorizados em algumas comunidades e praticamente ignorados em outras (Kleiman, 1995, p. 21).

O modelo ideológico é também chamado de perspectiva sociocultural de letramento (Terra, 2013), pois oferece uma visão sensível do ponto de vista cultural considerando que as práticas de letramento podem variar de acordo com o contexto social e se modificam ao longo de momentos históricos distintos. Portanto, esse modelo baseia-se na ideia de que o letramento está sempre contextualizado culturalmente e é produzido por meio das relações de poder e ideologia.

A nomenclatura ‘ideológico’, por exemplo, traz à tona apenas aspectos já presentes, mas dando ênfase para cada uma das variáveis que o constituem, conforme Street (1993, p. 9):

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

Outra característica indicada por Terra (2013) são os modos como os indivíduos abordam a escrita, posto que estes têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal. Isso faz com que as experiências sejam realmente diferentes umas das outras e não é considerada uma tecnologia neutra que se funda em algo ensinável na mesma dinâmica para todos. A escrita assume significados distintos que podem variar de acordo com o contexto, grupo social e instituições em que ela foi adquirida.

Essa concepção alcança maior amplitude ao não se restringir à dimensão cultural, considerando que as práticas de letramento são indissociáveis das relações de poder que as atravessam. Tal perspectiva exige o reconhecimento de sua complexidade, visto que não é possível generalizar as situações específicas das comunidades pesquisadas. Ao observar como as habilidades de leitura e escrita são mobilizadas e qual a dinâmica de cada grupo, torna-se possível identificar semelhanças e diferenças. Esse exercício permite propor novas formas de interpretar o fenômeno, evitando que o letramento seja moldado apenas pelas necessidades e significados do pesquisador ou do professor.

Nesse sentido, questiona-se não a existência de um único letramento ou vários, mas pergunta-se de que maneira essas concepções são construídas a ponto de marginalizar as alternativas e utilizar apenas um único letramento e não o utilizar no plural. Vale pontuar que a

questão não é descobrir/pesquisar/investigar qual o impacto que o letramento tem sobre as pessoas, mas como as pessoas afetam o letramento (Street, 2014). Nesse sentido, a noção de letramento precisa ser dinâmica porque sempre dependerá do interlocutor e do propósito comunicativo envolvido naquela prática, sendo que esses fatores mudam de acordo com o contexto em que se está inserido.

O modelo ideológico não está interessado apenas nas instituições educacionais e na maneira que se desenvolve a aprendizagem do letramento, uma vez que ele acontece na vida cotidiana das pessoas e por isso a escola representa apenas uma delas. Qualquer evento comunicativo envolve aprendizagem; logo, nessa modalidade há a observação do processo de socialização das pessoas a partir da compreensão de que o letramento é uma prática cultural que possibilita ao sujeito apoderar-se de seus conhecimentos e, a partir deles, participar efetivamente como indivíduo dos hábitos e costumes com os quais compactua.

Conforme destaca Kleiman (1995), não se trata de opor os modelos, mas de compreendê-los em relação. Por isso, significa lembrar-se sempre de relacioná-los no intuito de entender que são resultados de outros aspectos que não apenas a prática do letramento em si:

O modelo ideológico, portanto, não deve ser entendido como uma negação de resultados específicos dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento. Os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em reação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa (Kleiman, 1995, p. 39).

Hamilton (2002), ao apresentar o conceito de letramentos, enfatiza que eles não se apresentam de forma única, mas assumem características diversas a depender dos contextos que se realizam. A autora propõe uma classificação entre letramentos dominantes e letramentos vernaculares, explicando que se trata de uma classificação para melhor compreensão e que não há na prática como apartar uns dos outros. Os letramentos dominantes são aqueles que circulam nas instituições formais como escola, igreja, o Estado, imprensa e o comércio. São sustentados por valores legitimados socialmente e por sujeitos que ocupam posições de prestígio como advogados, professores, pesquisadores, entre outros. E, por isso, são reconhecidos e valorizados. Já os letramentos vernaculares, também chamados de locais ou autogerados, estão mais próximos das práticas de leitura e escrita que acontecem no cotidiano das pessoas, no interior das comunidades, nas relações familiares e da vizinhança. São produções como bilhetes, anotações, listas, registros de trabalho, cartas pessoais, textos de uso imediato e situacional, que se vinculam às experiências concretas e às necessidades dos sujeitos.

No entanto, Hamilton (2002) ressalta que essa distinção é apenas analítica, já que, na prática social, esses letramentos não se separam de forma rígida, mas coexistem e se imbricam continuamente. É comum que práticas vernaculares incorporem formas dos letramentos dominantes e, da mesma forma, que práticas dominantes se nutram de modos de dizer e escrever próprios das experiências locais. Essa interação constante mostra que o letramento é um fenômeno dinâmico, em permanente construção e atravessado por relações de poder, por ideologias e por disputas de legitimidade. Assim, mais do que uma oposição, o que existe é um campo de tensões, no qual diferentes práticas letradas se encontram, se cruzam e se transformam mutuamente.

Nesse sentido, discutir letramentos dominantes e vernaculares é também problematizar a forma como determinadas práticas de leitura e escrita foram historicamente tomadas como padrão de correção linguística e competência, enquanto outras foram marginalizadas e desconsideradas. Isso evidencia o caráter etnocêntrico de muitos estudos sobre letramento que, ao tomarem as práticas formais como universais, acabam invisibilizando saberes e modos de expressão próprios das culturas locais. É nesse sentido que o grupo Novos Estudos do Letramento questiona a percepção da escrita numa perspectiva culturalista. Isso se deve ao fato de perceber como se mostra o etnocentrismo nos estudos que descrevem todos sob um tratamento globalizante. Assim também como a supervalorização da escrita, caracterizando, por exemplo, sociedades que têm pouco contato com a variedade padrão da língua como inferiores ou ainda ‘incontroláveis’.

O etnocentrismo é notado na forma de ver as culturas alienantes a partir da própria cultura e valorizar aspectos dentro de uma perspectiva em que se situa o autor. Dessa maneira, uma pesquisa geralmente resulta em concepções totalizantes que consideram que os aspectos que envolvem o letramento, aprendizagem, escrita e leitura são habilidades internas e, por isso, não possuem diferença entre comunidades. Isso faz com que a pesquisa se coloque intelectualmente acima de tudo levando progresso e desenvolvimento aos sujeitos pesquisados.

Muitas pesquisas recentes, em sentido contrário, direcionam-se à etnografia do letramento, um conceito relacionado ao estudo e à análise das práticas de letramento dentro de contextos culturais específicos. Nesse sentido, a abordagem etnográfica tem sido fundamental para a investigação das representações, das práticas e dos eventos de letramento, permitindo uma compreensão profunda das dinâmicas sociais que moldam os usos da escrita em comunidades singulares (Street, 2014; Barton; Hamilton, 2000; Brandt; Clinton, 2002; Kleiman, 1995).

A proposta de estudo etnográfico do letramento finca suas raízes no letramento ideológico para investigar os diferentes papéis sociais que uma mesma pessoa pode exercer nos mais diferentes contextos de vida determinando as práticas de letramento que envolvam a escrita. Isso porque quando alguém se movimenta nos diferentes domínios da vida em que são exigidos diferentes letramentos, é o momento em que se percebe a amplitude do conceito, pois em todas as situações precisará dominar a leitura e a escrita e não necessariamente apenas um tipo ou uma habilidade específica. Vê-se, portanto, que o letramento se manifesta de forma plural e situada, articulando-se às práticas culturais, econômicas e simbólicas de cada grupo social. A etnografia do letramento busca justamente compreender como essas práticas se constroem no cotidiano, observando não apenas o que as pessoas leem ou escrevem, mas o que fazem com os textos, em que circunstâncias e com quais propósitos. Essa perspectiva desloca o foco da habilidade técnica para os usos sociais e os sentidos atribuídos à escrita pelos sujeitos em suas comunidades.

Por isso, é fundamental esclarecer o que são práticas e eventos de letramento, pois apesar de serem termos bastante utilizados, Street (2012) alerta para a importância de analisá-los atentamente e não apenas descrever os usos e significados do letramento. Essa distinção é importante para análise de situações reais de letramento e as implicações que são trazidas a partir disso. Por essa razão, na sequência, discutem-se tais conceitos e de que maneira eles são utilizados na pesquisa contemporaneamente.

Os eventos de letramento são “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas” (Street, 2014, p. 40). Isso demonstra que o letramento está nas atividades rotineiras das pessoas e não é apenas uma exclusividade da escola, não necessariamente em momentos que se quer ensinar ou aprender algo. Pelo contrário, isso acontece em momentos distintos, situações diversas com pessoas alfabetizadas ou não, interagindo entre si em um determinado contexto e, claro, também na escola. Por essa razão, é plausível entender que o indivíduo letrado nem sempre estará envolvido em uso formal da escrita, mas aquele que em um evento de letramento participa de maneira significativa, não apenas compreendendo, mas também atuando de maneira ativa.

Assim, é possível enxergar o letramento acontecendo: observando situações reais e compreendendo-as a partir do conceito já conhecido. Nesse sentido, acrescenta o autor:

Penso que eventos de letramento é um conceito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Esse é o clássico evento de

letramento em que podemos observar um evento que envolve a leitura e/ou a escrita e começamos a delinear suas características (Street, 2012, p. 75).

Isto posto, nos eventos de letramento é possível ver a relação entre o que as pessoas fazem e os textos que usam para viabilizar isso, de maneira que se delineiam as circunstâncias em que os sentidos são produzidos durante aquela mediação que, claro, possui a escrita com um papel fundamental. É, portanto, aquilo que se pode observar para compreender os fenômenos que constroem o letramento.

Já as práticas de letramento se colocam num nível mais alto de abstração e se apresentam de maneira mais ampla. Conforme Barton e Hamilton (1998, p. 5), “são modos culturais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado”. Pode-se perceber que as práticas envolvem os eventos de letramento, de maneira que coletivamente se enxergue como aquilo, de alguma maneira, um padrão, que organiza como serão as atitudes dos falantes/participantes durante o evento.

As práticas de letramento estão vinculadas aos contextos sociais e culturais e determinadas por eles, o que aponta para a escrita significar coisas diversas em diferentes contextos que surgir. Portanto, são também sempre plurais na medida em que são tantas quanto as possibilidades de situações em contextos diversos em que a leitura e a escrita figuram como elemento essencial.

Street (2012, p. 77) diz que “referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e realizá-las em contextos culturais”. Conseqüentemente, precisam ter caráter e conseqüências especificadas em cada contexto e por isso não comportam generalizações. Se os eventos de letramento lidam com as atividades nas quais a escrita possui papel fundamental, as práticas estabelecem os comportamentos dos sujeitos envolvidos e também os conceitos sociais e culturais que lhes dão interpretação e sentido no uso da leitura e escrita. Por isso, ressalta-se que “[...] são as práticas sociais que atribuem significados e conduzem a efeitos e não o canal em si mesmo” (Street, 2012, p. 74). Essas distinções são fundamentais para análise empírica desenvolvida nas seções seguintes desta tese.

Já existem várias pesquisas nesse sentido buscando explorar de maneira ampla a forma com que comunidades lidam com a escrita, percorrendo o caminho da etnografia, como já mencionado, por possibilitar entender de que maneira a produção de sentido é feita através dos textos, quem são os sujeitos envolvidos, como se dá sua relação com a comunidade e a produção de escritos, entre outros. Destacam-se aqui duas delas somente: a pesquisa de Street (2014) no Irã, que se encontra na obra *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no*

desenvolvimento, na etnografia e na educação, e o livro de Barton e Hamilton (1998), *Local Literacies – reading and writing in one community*. Nas duas obras é possível perceber a descrição com detalhes de uma observação atenta e também de características específicas de cada comunidade e como isso impacta na definição das práticas de letramento locais.

Street (2014) expõe os principais desdobramentos dos seus estudos entre as décadas de 1980 e 1990 e, apresentando vários casos de práticas letradas, associa os usos sociais da leitura e escrita ao contexto sócio-histórico-cultural da comunidade pesquisada. Ao longo do texto e das suas descrições, o autor explica também aspectos importantes da Antropologia e do futuro da pesquisa em letramento a partir dessa perspectiva. Já Barton e Hamilton (1998) definem como abordagem ecológica ou ecologia da língua escrita (*An introduction to the ecology of Written Language*) a concepção em que o letramento encontra-se integrado ao contexto. Isso também é chamado por Lemke (1995) de abordagem ecossocial das comunidades humanas. Nessa pesquisa, é possível acompanhar a vida de cada personagem escolhido, espaços que ocupam, como eles se veem em relação às habilidades escritas e relacionamentos com os demais cidadãos, quais suas histórias de vida, assim como a escrita valida as experiências e dá voz a pessoas comuns. É notável também que as práticas de letramento possuem objetivos relevantes para os participantes da situação.

Segundo os autores supracitados, de modo geral, as práticas de letramento são aquelas de natureza social e ideológica perpassadas por relações de poder e autoridade, historicamente situadas, por isso mudam e novas práticas são frequentemente adquiridas por meio de processos de aprendizagem informais e constante construção de sentido. Assim, o objeto de pesquisa para os Estudos do Letramento é a prática social e não o texto. Por ser complexo, precisa de aporte das diversas ciências para sua compreensão. Como já dito anteriormente, uma só disciplina não daria conta dessa complexidade pelo envolvimento de tantas interfaces a serem analisadas. A abordagem transdisciplinar, como propõe a Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), ultrapassa a intersecção de disciplinas e saberes e objetiva a transgressão desses limites estabelecidos para alcançar o propósito de transgredir a fim de fazer caber na pesquisa a situação social real e não o contrário.

Ao ampliar a noção de letramento como prática social, torna-se possível aproximar esse conceito das discussões sobre subjetividade e constituição do sujeito presentes na filosofia da diferença. Nessa perspectiva, o letramento pode ser compreendido não apenas como prática cultural e social, mas também como prática de si, isto é, como modo de o sujeito se construir nas relações com a linguagem e com o mundo. É nesse ponto que a presente pesquisa dialoga com os estudos pós-estruturalistas, especialmente com as contribuições de Michel Foucault e

suas reflexões sobre o cuidado de si e as formas de subjetivação que atravessam a educação. Assim, quando se ensina um modo de se relacionar com a leitura, não se trata apenas de ensinar livros e textos, mas de instaurar um modo de relação com a vida, com o mundo, com os outros e, sobretudo, consigo mesmo. Levando em consideração o que já foi dito por Foucault (2014, p.144), “[...] o trabalho da escrita se confunde com o de viver, ou, mais precisamente, com um modo intensivo de conduzir a própria existência”.

Nessa direção, a forma como os discentes se constituem como leitores não está apartada dos seus modos de existência e pensamento, e é justamente por meio da leitura e escrita que tais modos se elaboram e se transformam.

A partir disso, é possível ponderar que escrita e leitura podem ser tomadas como uma prática de subjetivação. É interessante, para tanto, abordar o conceito trazido por Foucault (2010) em *A Hermenêutica do Sujeito*, a psicagogia, como essa outra relação com o outro atravessado pelo cuidado de si, diferentemente da pedagogia, busca suprir uma suposta ignorância do outro, procura deslocar e transformar os modos de existência, apostando em uma estética da existência. Dessa maneira, poderia se pensar o quanto as práticas de escrita e leitura, para além de uma relação prescritiva com o conhecimento, poderiam atravessar a vida, funcionando como uma prática de si. Assim, “a prática de si tornar-se-á cada vez mais uma atividade crítica em relação a si mesmo, ao seu mundo cultural, à vida dos outros” (Foucault, 2010, p. 114).

É evidente que o intuito não é aplicar um funcionamento que se dava na Antiguidade greco-romana às práticas pedagógicas do presente. Como seria pensar a leitura como prática de si, no presente? A escrita de si mesmo poderia funcionar como uma forma de transformar a verdade em *ethos*, uma maneira de produzir a própria vida, assim como o artesão dá forma ao barro, no momento de sua criação? (Gallo, 2008). Para isso, é necessário que quem escreve tenha mais espaço para possuir experiências do que verdades entregues prontas. Segundo Aquino (2011), a leitura e a escrita, tomadas como práticas de si, exigiriam um trabalho rigoroso de autodomínio e de autofortalecimento, por meio dos processos de fabricação de um si, sempre atravessado pelo outro.

Por esse motivo, esta pesquisa relaciona a questão do letramento autônomo posto em funcionamento nas escolas por meio dos protocolos normativos pedagógicos que são cotidianamente desenvolvidos. Por exemplo, a exagerada categorização dos textos dos gêneros discursivos e trabalhos apenas com trechos de textos descontextualizados, com o objetivo de fixar conteúdo gramatical ou ortográfico. A escrita não pode ser entendida apenas como o ato de ligar significado e significante, relacionar o que o texto diz, relacionar o conteúdo com o

cotidiano, mas viver o texto como possibilidade de experiência, desconstruir verdades apresentadas, de maneira que o escritor não esteja preocupado apenas com modalidades e cânones, mas com a própria existência. O trabalho da escrita e da leitura pode confundir-se com a tarefa da vida, em suas múltiplas funções.

Nesse sentido, ao aproximar os conceitos dos estudos do letramento dos estudos pós-estruturalistas é possível perceber que ensinar letramentos é indicar modos de ler e escrever, por isso o cuidado de situar e compreender que isso exige um comprometimento com os modos culturais de enxergar a realidade. Não apenas descrever e esclarecer as representações textuais, mas ter a consciência de que ali estão valores, ideologias compondo os textos.

Na próxima seção, abordamos Educação do Campo, que é a modalidade de ensino em nossa pesquisa de campo se situa.

### 3 DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

[...] É de bom tamanho  
 Nem largo nem fundo  
 É a parte que te cabe  
 Deste latifúndio  
 [...]  
 Trabalharás em uma terra  
 da qual, além de senhor,  
 serás homem de eito e trator.  
 (João Cabral de Melo Neto, [1956] 2016)

A força que reside neste trecho da epígrafe escolhida para iniciar esta seção não é algo apenas simbólico: a luta pela possibilidade de vida no campo. As condições sociais denunciadas por João Cabral de Melo Neto em *Morte e vida severina* ([1956] 2016) podem ser traçadas como um paralelo para a Educação do Campo. Melhores condições de vida digna são a busca de um povo historicamente abandonado. Não é possível tratar da Educação do Campo, sua trajetória, seus sujeitos e sua história sem que se fale da luta essencial pela terra. Uma batalha protagonizada por um povo vítima de abandono e desprezo que resiste por trabalho e educação de qualidade, direitos garantidos, mas invalidados. Esta seção fala, sobretudo, da luta de muitos severinos. Luta por distribuição justa de terra, por reforma agrária, por uma educação de qualidade, pelo direito a ter possibilidades, por suas existências.

Inicialmente, aborda-se a Educação do Campo a partir de uma breve retrospectiva histórica, sinalizando importantes marcos legais para contextualização e compreensão dessa modalidade de ensino. Em seguida, discute-se o conceito de *Educação do Campo*, sua construção e discussão teórica. Além disso, dialoga-se também com a Pedagogia da Alternância, seus princípios e mediações pedagógicas. Todos estes pontos aqui elencados são fundamentais para a localização da pesquisa e também por funcionar como um panorama conceitual.

#### 3.1 Retrospectiva histórica e marcos legais

O histórico brasileiro em sua estrutura socioeconômica, desde o período colonial, baseou-se no latifúndio, na monocultura e na escravidão. Isso não deixou apenas marcas que ficaram na história, mas estabeleceu uma educação voltada para a elite branca e urbana, enquanto negros, indígenas e camponeses foram sistematicamente excluídos do processo de educação formal. Essa situação perpetuou oficialmente até o final do século XX; seus resquícios, porém, ainda estão presentes até hoje. A superação da exclusão formal dessas pessoas não resultou, entretanto, na construção de um projeto educacional que reconhecesse os

saberes e as especificidades dos povos do campo. Isso levou o Estado brasileiro a implementar um modelo de escola urbana no contexto rural com currículo, métodos e concepções completamente descoladas da realidade campesina.

A partir da década de 1930, principalmente, é que surge a ideia de uma escolarização dos povos que habitavam as áreas rurais como resposta à forte industrialização por que passava o país (Caldart, 2012). Por isso, a agricultura foi subordinada a esse modelo de desenvolvimento urbano-industrial como fornecedora de matéria-prima, mão de obra barata e consumidora de insumos industriais.

O ruralismo pedagógico, como é conhecido, buscava a adaptação e fixação dos sujeitos ao campo, seguindo o projeto nacional-desenvolvimentista e tendo como foco a formação do trabalhador do campo como uma preocupação precípua do Estado. Seu objetivo era criar uma pedagogia específica, adaptada ao meio rural, que pudesse conter o êxodo para as cidades. Conforme Bezerra (2016, p.18), essa concepção defendia a criação de um currículo “voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: agricultura, a pecuária e outras possíveis necessidades de seu cotidiano”. No entanto, o autor ressalta que essa perspectiva superestimava o papel da educação e ignorava as questões estruturais da economia.

É importante ressaltar que a defesa de uma pedagogia voltada para o campo, nesse momento, estava intrinsecamente ligada a um projeto nacionalista. Para os defensores do ruralismo pedagógico, o homem do campo deveria servir como uma reserva legítima da sociedade, o zelador das tradições, o guarda vigilante do sentimento conservador contra o ‘espírito não raro dissolvente das cidades cosmopolitas’. Isso reforça a ideia de que o ruralismo pedagógico e a educação rural não eram apenas aspectos pedagógicos, mas também um projeto político de construção da identidade nacional (Bezerra, 2016).

Em consonância a isso, na Constituição Federal de 1934 (Brasil, 1934), o termo ‘educação da zona rural’ apareceu pela primeira vez, com a informação de que era um dever do estado e da União garantir 20% do seu orçamento para tornar realidade. Já na Constituição de 1946 (Brasil, 1946), há a garantia do direito à educação, sendo que surge a novidade com o advento do Decreto-Lei nº 9.613/1946 (Lei Orgânica do Ensino Agrícola) de proporcionar a educação profissional aos jovens mais pobres. Apesar de figurar em seus textos constitucionais, ainda havia pouquíssimo realizado em termos práticos.

Em 1952, ainda sob o comando de Getúlio Vargas, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a qual teve início apenas em 1956, já durante o governo Juscelino Kubitschek. A CNER foi a primeira iniciativa de ação educacional sistemática voltada ao meio

rural em escala nacional, com práticas orientadas pelo desenvolvimento das comunidades, cujo objetivo era instruir melhor o trabalhador para modernizar a agricultura. Conforme o Decreto nº 38.955, em seus artigos 1º e 2º, a Campanha visava difundir a educação de base no campo para

Levar aos indivíduos e às comunidades os conhecimentos teóricos e técnicos indispensáveis a um nível de vida compatível com a dignidade humana e com os ideais democráticos, conduzindo as crianças, os adolescentes e os adultos a compreenderem os problemas peculiares ao meio em que vivem, a formarem uma ideia exata de seus deveres e direitos individuais e cívicos e a participarem, eficazmente, do progresso econômico e social da comunidade a que pertencem (Brasil, 1956, sp).

Conforme se pode observar, a concepção da CNER partiu da associação entre reforma agrária, educação fundamental e assistência técnica. Todo esse movimento aconteceu sob orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e com forte influência dos Estados Unidos da América. De acordo com Ribeiro (2015, p. 91), sua finalidade era “desenvolver formação de técnicos agrícolas para que estes se tornassem responsáveis pela educação de base”. Embora se apresentasse como iniciativa de melhoria, na prática reforçava a lógica de modernização conservadora, tentando disciplinar camponeses dentro de moldes externos.

Em 1961, a partir do Decreto nº 50.370, criou-se o Movimento de Educação de Base (MEB), que foi um movimento de educação de adultos, com ênfase na difusão da cultura popular e na alfabetização de jovens e adultos, capitaneado pelo educador Paulo Freire (1921-1997). O movimento surgiu como resposta da sociedade civil organizada (vinculada à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil [CNBB]) à ausência do Estado brasileiro na implantação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em um de seus pilares, o MEB atendia as populações pobres e marginalizadas. Suas ações concentravam-se na alfabetização e capacitação em associativismo e cooperativismo para as comunidades rurais. Esse movimento utilizava programas radiofônicos nas áreas onde os conflitos de terra eram mais intensos, de modo que sua ação pedagógica ofereceu uma contribuição fundamental ao criticar a realidade e negar que a estrutura capitalista pudesse possibilitar um mundo justo. Isso marcou a emergência da educação popular, que vinculava alfabetização, conscientização e transformação das condições objetivas dos trabalhadores. A partir de 1964, com o advento do regime militar, esse processo foi articuladamente desmontado e Paulo Freire exilado.

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), houve a implantação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) em contraposição ao método da educação popular com

uma abordagem tecnicista e despolitizada. Esse programa visava resolver o problema do analfabetismo e pretendia qualificar mão de obra com um mínimo de escolaridade para atender às demandas do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no Brasil. Nesse contexto, a Constituição de 1967 (Brasil, 1967), emendada em 1969, trouxe a previsão das empresas obrigatoriamente oferecerem educação básica aos seus funcionários e seus filhos. Porém, as empresas agrícolas não estavam listadas no texto e, dessa forma, ficaram isentas de tal obrigação. Mais uma vez, a educação dos camponeses nem sequer é considerada pelo Estado.

Mais adiante, enfim, a Constituição Cidadã de 1988 (Brasil, 1988), marco da redemocratização brasileira, proclamou o direito à educação como um direito de todos e dever do Estado. Dessa forma, determina que o direito subjetivo à educação dos cidadãos brasileiros abrange todos os níveis e modalidades existentes no país (Brasil, 2012) Além de definir e explicitar os direitos, elencou formas de torná-los reais: “[...] gratuidade, obrigatoriedade com qualidade e com proteção legal, ampliada e com instrumentos jurídicos postos à disposição dos cidadãos, cria prerrogativas próprias para que as pessoas possam usufruir de ou exigir algo que lhes pertençam como tal” (Cury, 2014, p. 43). Isso foi fundamental para alentar a luta dos movimentos sociais em prol da educação, os quais perceberam a necessidade de exigir do Estado aquilo que estava sendo garantido pela carta magna.

Além da promulgação da constituição cidadã, que figura como marco importante da redemocratização do país, a década de 1990 foi um período de intensa mobilização social. Os movimentos de luta pela terra e pela reforma agrária, notadamente o Movimento Sem Terra (MST), passaram a exigir não apenas o acesso à escola, mas o direito a uma educação que dialogasse com sua realidade e, principalmente, seu projeto de campo. Nesse contexto de efervescência e disputa política surgiu o marco legal que muda o rumo da educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei 9394/96) apresenta um reconhecimento das especificidades da educação destinada à população rural. Em seu artigo 28, a referida lei garante que:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 1996, art. 28).

Porém, há uma séria dificuldade em transformar tanto os direitos garantidos pela Constituição Federal quanto os aspectos estabelecidos pela LDBEN em vida real para os estudantes do campo.

O marco central na Educação do Campo aconteceu em 1997, com a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), evento protagonizado pelos trabalhadores rurais organizados em movimentos sociais. Embora não haja dúvidas de que já existia educação no campo, sobretudo se considerarmos que educação não está restrita à escola e à formalidade, não existia ainda nada nacionalmente organizado para discutir especificamente a respeito das reivindicações educacionais de maneira exclusiva.

Esse evento, organizado pelo MST, também contou com o apoio da Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), UNESCO e CNBB, sendo que seu objetivo era exigir o que foi garantido na Constituição de 1988 e reivindicar uma educação que deveria ser pensada a partir das reais necessidades da população camponesa.

Em síntese, no manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro, assume-se uma postura clara de indignação diante do projeto neoliberal e suas consequências, como a miséria e a exclusão social. O texto posiciona esses profissionais como parte da classe trabalhadora e coloca a educação não como uma solução isolada, mas como um pilar fundamental e indissociável das transformações sociais e da luta por um novo projeto de país. Além disso, o manifesto faz reivindicações por escola pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis, incluindo o fim do analfabetismo e a valorização profissional. Afirma ainda que é necessária uma pedagogia que se ocupe das questões concretas do povo. Exige-se, portanto, a criação de escolas em todos os acampamentos e assentamentos, com gestão participativa e um projeto político-pedagógico que possua uma identidade própria, que fortaleça a cultura camponesa, a cooperação e o respeito ao ambiente, reafirmando o compromisso dos educadores com a Reforma Agrária (MST, 1997).

Em 1998, após encontros estaduais, foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. O evento contou com representantes de todos os estados da Federação, além do apoio e participação das mesmas instituições do ENERA. Foi estabelecido que a Educação do Campo só seria possível se estivesse vinculada a um projeto popular para o Brasil e a um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Na ocasião, todos assumiram o compromisso de mobilizar a sociedade no sentido de cobrar os órgãos governamentais para formulação de políticas públicas para garantir o direito à educação ao povo do campo e, por isso, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Essa ação desenvolveu diversas iniciativas como publicação de cadernos sobre a Educação do Campo, realização de

eventos nos estados e acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE) junto ao Congresso Nacional (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Após essa mobilização junto aos movimentos sociais, convencionou-se nomear<sup>13</sup> Educação do Campo e não mais educação rural. Essa compreensão se deu a partir dos objetivos perseguidos pelos militantes que reivindicavam políticas públicas de educação e desenvolvimento rural com qualidade para as populações que vivem no campo. Isso marca, portanto, a ruptura com os termos rurais até então utilizados, pois

[...] utilizar a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que vivem hoje e tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998, p. 9).

Uma importante conquista do movimento que nasceu nas discussões realizadas durante o ENERA e Conferência Nacional de Educação do Campo foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse programa foi criado oficialmente em abril/1998 pela Portaria nº 10/98, do extinto Ministério Extraordinário de Política Fundiária. O PRONERA foi criado com o objetivo de “estimular, criar, desenvolver e coordenar projetos na área de Educação nos assentamentos de Reforma Agrária” (Brasil, 1998).

Por ter sido a primeira política educacional voltada ao desenvolvimento dos territórios, o PRONERA assumiu papel fundamental na institucionalização de outras políticas públicas e no avanço da Educação do Campo em todo o país. Conforme o relatório da II Pesquisa Nacional de Educação da Reforma Agrária (IPEA, 2015), o programa contribuiu para fortalecer a identidade camponesa por meio do acesso à educação em todos os níveis. Além disso, promoveu a formação profissional em cursos de nível médio e superior, mediante acordos de cooperação com diversas universidades brasileiras, e impulsionou experiências agroecológicas e a produção de tecnologias, inovando e criando lideranças de comunidades, cooperativas e associações de produtores.

A partir daí, há um significativo avanço no que tange ao reconhecimento estatal aos direitos dos povos do campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Esse documento, entre muitas outras coisas, marcou as melhorias alcançadas e os

---

<sup>13</sup> Caldart (2012), no *Dicionário da Educação do Campo*, afirma que foi cunhada a expressão no Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002 e posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional em 2004.

desafios que ainda permaneceram. A aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1 em abril de 2002 teve início na Articulação Nacional por uma Educação do Campo e contou com a efetiva participação das organizações e movimentos sociais. Por isso, reconhece os movimentos sociais como um dos partícipes da gestão democrática da escola de maneira que “as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 58).

Desde a publicação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, passou a existir um documento oficial para orientar legalmente as escolas na elaboração de seus projetos político-pedagógicos de maneira que fossem respeitados os seus princípios, valores, organização de tempo e práticas pedagógicas adequadas às suas realidades. Com esse documento é possível perceber, enquanto país, a Educação do Campo como um projeto educativo que necessita de políticas públicas específicas extremamente necessárias devido às desigualdades históricas quanto ao acesso à educação por parte da população que vive e mora no campo. Isso não poderia ser feito através de campanhas esporádicas e nem por meio de migalhas eleitoreiras dadas aos povos do campo.

Além de muitas conquistas, garantia de princípios e reflexo de lutas coletivas, esse documento também traz o conceito de escola do campo:

A identidade da escola do campo definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país [...]. As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas às diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos arts. 23, 26 e 28 da Lei 9.394/1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, p. 38).

Após essa importante conquista, em 2006, o Parecer CNE/CEB nº 01/2006 validou a organização flexível dos dias letivos para a Pedagogia da Alternância. Na prática, isso deu segurança legal aos CEFFAs para que pudessem operar sua estrutura de "Tempo Escola" e "Tempo Comunidade" sem serem penalizados por não seguirem o calendário das escolas urbanas, reconhecendo que a aprendizagem no meio socioprofissional é, de fato, tempo letivo, questão que é aprofundada na subseção seguinte desta tese.

Já em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2 foi o documento que estabeleceu as normas e princípios para que os governos (municipais, estaduais e federal) pudessem, enfim, desenvolver políticas públicas concretas para a educação básica do campo. Apenas em 2010 aconteceu a institucionalização definitiva dessa política a partir do Decreto nº 7.352/2010, com a criação da

Política Nacional de Educação do Campo e a instrumentalização do PRONERA, conforme já citado acima, um importante mecanismo prático de fomento e financiamento destinado a atender os sujeitos das áreas de reforma agrária.

Apenas em 2012, após muitas reivindicações, é que se enfrentou a questão do financiamento, pois em muitas situações os direitos eram garantidos pelo poder público e na hora de colocar em prática, a Educação do Campo era empurrada entre as administrações dos âmbitos federal, estadual e municipal. A Lei nº 12.695/2012 alterou a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para permitir, de forma explícita, que os recursos do fundo pudessem ser destinados às instituições comunitárias. Isso significou que as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), majoritariamente geridas por associações de famílias e não pelo poder público direto, passaram a ter o direito de receber financiamento público para executar a educação básica. Não resolveu os problemas de financiamento e abandono pelo Estado, obviamente, mas foi uma conquista importante nesse sentido.

Outro marco relevante foi a Lei nº 12.960/2014, que figurou como uma blindagem para proteger todas as conquistas anteriores contra a prática recorrente de fechamento de escolas rurais. Ao alterar a LDB, essa lei tornou o processo de desativação de uma escola do campo, indígena ou quilombola, muito mais difícil. Na prática, ela acabou com a possibilidade de que decisões importantes fossem tomadas de maneira unilateral pelos gestores, exigindo que qualquer decisão de fechamento passasse pela aprovação e manifestação expressa do órgão normativo, o Conselho de Educação, garantindo pelo menos um processo de análise e dando à comunidade uma instância formal para a resistência.

### **3.2 Educação do Campo: conceito e princípios**

Seguramente, a Educação do Campo é um termo em disputa. Há uma competição entre os sentidos, sobretudo porque se trata de um posicionamento político e ético sobre o que pode significar esse termo. Por isso, faremos uma explanação abordando diferentes conceitos por pesquisadores e também pelo viés adotado nesta tese. A esse respeito, Munarim e Locks (2012, p. 86) dizem: “Aqueles que estão interessados no debate, autores ou outros sujeitos envolvidos na prática e na discussão teórica, convergem para o fato de que o conceito de Educação do Campo não poderá ser fixado ou engessado em um conjunto de palavras”. Isso não significa, todavia, a recusa em discutir a respeito do que pode ser a acepção da Educação do Campo. Por

esse motivo, na sequência, abordam-se vários aspectos importantes na construção do conceito sem a pretensão de encerrar o debate.

Roseli Caldart (2008) alerta para a necessária contextualização dentro da dinâmica específica dos sujeitos do campo e que se trata de um conceito novo e em construção na última década, conforme explanado anteriormente. A autora afirma que só é possível pensar a respeito tendo por base a tríade: o campo, a educação e as políticas públicas. Nessa acepção, pensar os termos em separado ou focar em apenas um deles resultaria em uma desconfiguração política e pedagógica da proposta.

A autora esclarece que o campo é o pilar fundante da tríade, pois foi a sua dinâmica histórico-concreta que produziu a Educação do Campo. Não se trata de um cenário abstrato, mas de um território de sujeitos sociais, de luta pela terra, pelo trabalho e marcado por evidentes contradições de classe. Não apenas o espaço onde acontece, mas o motivo que provoca toda a movimentação em prol dessa modalidade de educação. Dessa realidade material e suas múltiplas necessidades nasce a pressão por políticas públicas diante do abandono estatal. A Educação do Campo surge, assim, como mobilização por uma política educacional que atendesse as comunidades camponesas. Essa demanda unificou duas frentes: a luta dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária e a resistência de diversas comunidades para não perderem suas escolas, suas identidades e seus territórios. Contudo, essa política não poderia ser qualquer uma e, por isso, a tríade é completa com a educação. O movimento nasceu criticando um fazer pedagógico baseado no modelo urbanocêntrico pensado em abstrato, desconectado da vida. Os sujeitos dessa luta exigiram, desde o início, que o debate sobre a forma, o conteúdo e os sujeitos envolvidos estivessem visceralmente atrelados à sua realidade, à complexidade de suas relações sociais (Caldart, 2008).

Já Fernandes (2006) define a Educação do Campo como “um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”. Dessa forma, o campo seria definido como um espaço multidimensional, o que permitiria leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou rural definido como espaço para produção de mercadorias (Fernandes, 2006, p. 28-29).

Por isso, não há como deixar de mencionar que a luta da Educação do Campo no Brasil não pode ser dissociada da luta pela terra. Conforme Cardoso Filho e Silva (2017 p. 80), “não haverá educação de campo se o espaço for reduzido aos projetos do agronegócio”. Isso se deve ao fato de que essa educação deve ser pensada a partir das necessidades socioculturais e

produtivas da comunidade camponesa, pois a perda da terra implica perda do espaço social onde ela finca raízes.

Por isso, a luta pela terra constitui-se como a matriz pedagógica originária deste projeto e é no movimento de resistência que os sujeitos se educam e se reconhecem como produtores de direito. Arroyo (2012) destaca que os alunos da Educação do Campo trazem consigo outras pedagogias, nascidas das vivências de exclusão e da afirmação de sua existência, não havendo a menor possibilidade de apagar a terra e a luta por ela.

Sob essa ótica, a relação entre o acesso à terra e o processo formativo é vital. Silva (2011) observa que a história da Educação do Campo é a própria história das tensões sociais no Brasil, em que a escola muitas vezes serviu para desterritorializar o camponês. Portanto, a educação deve atuar na consolidação de um projeto político-territorial que garanta a soberania dos povos, impedindo que a terra seja vista apenas como mercadoria.

Conforme já explanado, não é possível dissociar o conceito de *Educação do Campo* dos movimentos sociais e sua luta para ocupar uma posição elementar no combate por uma educação para todos. Portanto, não há um conceito singular para esse fenômeno, trata-se sobretudo de uma necessária conscientização sobre um desenvolvimento coletivo no campo e do campo. Conforme Caldart (2008), o povo tem direito a ser educado onde vive e algo que seja pensado desde o seu lugar, sua cultura e necessidades específicas. Para a autora, é insuficiente uma educação ‘para’ e ‘com’ os camponeses, é preciso que seja ‘dos’ povos do campo, para que aconteça a efetiva participação dos sujeitos camponeses (Caldart, 2012).

Os movimentos sociais são, portanto, um pilar da Educação do Campo. Sob essa ótica, a luta por uma educação que pertença de fato aos povos do campo está na definição dos princípios éticos e políticos que a determinam e não se encerra na conquista do espaço físico da escola. Por isso, a partir dessa mobilização histórica é que se estabelecem as premissas necessárias para conciliar o acesso ao conhecimento sistematizado com o respeito às singularidades de quem vive e produz na terra. Assim, a articulação entre o fazer político e o fazer pedagógico permite a sustentação de bases que, embora pareçam distintas, estruturam o seu sentido.

Entre os princípios da *Educação do Campo* estão a universalidade e a diversidade. Embora pareçam antagônicos, funcionam como valores complementares na sua construção. O primeiro relaciona-se diretamente ao direito humano, à educação e sua efetiva garantia a todos. A Educação do Campo defende que é preciso ter igualdade de condições de acesso e também permanência na escola (Lei 9394/1996, art. 3º), assegurando a inclusão dos trabalhadores do campo, que historicamente foram marginalizados. Já o princípio da diversidade está presente

desde a sua gênese, pois nasce da luta de sujeitos coletivos, camponeses, agricultores familiares, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, caiçaras e extrativistas (Arroyo, 2011). Esse princípio deve ser contemplado nas práticas pedagógicas para que todos os conhecimentos produzidos sejam disponibilizados a todos os povos, de modo que possa valorizar os saberes locais. Dessa forma, abre espaço para um diálogo entre os diferentes conhecimentos no intuito de promover uma formação humana integral e emancipatória.

Nesse sentido, Arroyo (2020, p. 133) afirma que “não se constrói a Educação do Campo só em termos de ideal, em termos de concepção, ela tem que se traduzir materialmente numa estrutura de um sistema, de educação política”, ou seja, atrelada irremediavelmente a uma educação política e emancipadora. Por isso, a educação popular entra como um de seus elementos constitutivos, pois assume uma posição oposta à tradição pedagógica bancária, de reprodução alienada de informações desconectadas da realidade social e política dos estudantes, tal como da formação de mão de obra exigida pelo mercado.

Conforme Almeida (2016), a Educação do Campo representa um projeto de sociedade e de educação vinculado às questões sociais e políticas próprias do seu contexto, confirmando a ideia freiriana de que os próprios trabalhadores devem se afirmar produtores de conhecimentos sociais e não apenas destinatários dos saberes. Paulo Freire já denunciava a desumanização que os camponeses sofrem por serem reduzidos a quase coisas, que os faz não se reconhecerem como homens e somente como instrumento de exploração e trabalho, tornando-os dependentes emocionalmente do opressor (Freire, 2019).

Ademais, tem como característica essencial a luta por uma educação de qualidade, mas nunca isolada. Em outros termos, trata-se de uma luta que não se limita às questões educacionais. A educação exigida pelos povos camponeses combina a luta pela terra, reforma agrária, cultura e soberania alimentar. Portanto, é fundamentalmente a luta pela sua própria existência.

Nesse sentido, a Educação do Campo pode então ser compreendida

[...] como um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações [...]. A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, **formação de seres humanos** (Caldart, 2004, p. 17, grifo nosso).

Com o fito de privilegiar a formação de seres humanos em sua totalidade/completude, a Educação do Campo, inspirada na educação popular, institui a proposta de uma educação

horizontal como um de seus pilares. A horizontalidade emerge, aqui, não como método, mas como premissa epistemológica fundamentada na educação dialógica de Paulo Freire. Essa abordagem parte do reconhecimento de que os sujeitos do campo são detentores e produtores de saberes e de múltiplos letramentos sociais, vinculados ao seu trabalho e à sua cultura. O objetivo, portanto, é problematizar a realidade dos sujeitos para transformá-la e não ser vista apenas como mera transmissão de conhecimento.

Dessa forma, Arroyo (2011) adota o princípio da horizontalidade ao propor outras pedagogias para outros sujeitos. Para o autor, historicamente a educação foi construída sobre a negação da identidade e da humanidade dos "outros": os pobres, os trabalhadores, os negros, os indígenas e os camponeses. Nessa acepção, esses sujeitos não são um público-alvo genérico ou alunos vazios a serem preenchidos, mas, sim, seres humanos concretos, com corpo, cultura, saberes forjados na luta e trajetórias de vida. Por isso, propõe-se que não exista uma fórmula pronta e universal, e sim uma resposta política e ética à existência e à resistência desses sujeitos.

Isso é completamente oposto à proposta de educação vertical da educação rural tradicional, que, historicamente, tratou o camponês como um sujeito passivo que precisa apenas receber as informações consideradas importantes, verdades absolutas impostas de cima para baixo. A educação rural hierarquiza os saberes, impondo o domínio urbano sobre o rural, estabelecendo a colonialidade do saber/poder.

De acordo com Fernandes (2006, p. 37, grifo nosso),

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, **em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.**

É importante traçar um paralelo entre essas duas concepções, pois em nada se assemelham e não podem ser tidas como sinônimas. Na verdade, são essencialmente antagônicas sobretudo no que se refere à questão epistemológica. Enquanto a educação rural opera como um dispositivo de silenciamento e homogeneização, voltado à manutenção de uma ordem que desconsidera o modo de vida camponês, a Educação do Campo constitui-se como uma práxis que reivindica a legitimidade dos saberes locais. Essa distinção evidencia que não se trata apenas do espaço geográfico onde o ensino ocorre, pois prioriza quem se educa e para qual projeto de sociedade o conhecimento é mobilizado ao romper com a visão de carência e estabelecer um rumo protagonizado pelos próprios sujeitos do campo (Bezerra, 2016; Caldart, 2012).

A materialização dessa práxis educativa pode ser melhor compreendida a partir da Pedagogia da Alternância, o sistema educativo que em um movimento rítmico entre o tempo-escola e o tempo-comunidade constitui um espaço de formação que respeita a integridade do sujeito e a sua permanência no campo. Na sequência, portanto, como desdobramento das discussões até aqui traçadas, toma forma a análise da Pedagogia da Alternância e o papel desempenhado pelo binômio escola/família.

### **3.3 A Pedagogia da Alternância e o papel da escola/família**

A Pedagogia da Alternância é um sistema educativo que possui tempo escolar ou ainda um modelo de ensino ou método de ensino que articula e alterna dois ambientes ou situações de aprendizagem: o escolar e o meio socioprofissional. A proposta é de alternar tempo e espaço para manter o vínculo com o campo sem deixar de ter a formação educacional cujo objetivo precípuo é a educação de jovens e adolescentes do campo. Essa possibilidade educativa é “mais que simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo” (Gimonet, 2007, p. 17).

Seu surgimento foi na França na década de 1930, com a criação das *Maisons Familiales Rurales* (Casas Familiares Rurais). Isso se deu a partir de uma problemática enfrentada por um pai agricultor que, ao perceber seu filho desmotivado por estar numa escola tradicional urbana, externou sua preocupação a um líder religioso e outras pessoas comuns da sua região que chegaram a uma mesma conclusão: não havia projeto de formação para as pessoas que vivem no campo. Diante dessa situação, buscaram uma solução coletiva que contou com as famílias dos estudantes, apoio das organizações sociais e liderança do pároco. Os agricultores-inventores não se basearam em teorias ou conceitos pedagógicos para colocar suas ideias em prática. Agiram a partir do que escutaram a respeito dos problemas e da conscientização das necessidades da comunidade, mais precisamente seus filhos (Gimonet, 2007; Silva, 2011, 2020).

Dessa forma, estabeleceram como objetivo materializar a necessidade de uma educação formal que atendesse às particularidades psicossociais dos adolescentes, mas, ao mesmo tempo, proporcionasse a aprendizagem das técnicas agrícolas, que eram componentes básicos de desenvolvimento social e econômico para sua região. Apesar de não possuírem formação técnica, os pais dos estudantes assumiram e dividiram entre si a responsabilidade de ensinar os jovens durante o tempo que estivessem em casa, enquanto os conteúdos escolares ficaram sob regência do Padre Granereau.

É preciso destacar que a longa trajetória do padre Abbé Granereau<sup>14</sup>, que viveu 102 anos, foi dedicada ao aprimoramento, defesa e difusão de um sistema de ensino alternativo ao modelo escolar urbano tradicional, tanto na França quanto em escala global. Conforme aponta Granereau (2020), durante a sua atuação como pároco, compreendeu que os sujeitos do campo demandavam uma escola apropriada à sua realidade e que estivesse focada no desenvolvimento de seu próprio território e suas necessidades. Essa percepção, consolidada em sua vivência direta com os agricultores, demonstrou a urgência de uma instituição escolar genuinamente adaptada ao modo de vida rural. Sua convicção era tal que em 1914 afirmou que “Problema camponês; problema escolar para o qual é necessário, em primeiro lugar, uma solução escolar” (Granereau, 2020, p. 47). Essa proposta se materializou em 21 de novembro de 1935, quando, na pequena paróquia rural francesa de Sérignac-Péboudou e com a presença de quatro jovens, teve início a experiência da primeira *Maison Familiale* (Nosella, 2014).

A firmeza de seus criadores nos chama a atenção para o fato de que esse sistema nasce da compreensão de que os jovens não apenas poderiam permanecer na zona rural, mas poderiam ainda ter acesso a uma educação de qualidade e específica que se desenvolveria em uma escola e também em casa. Nesse sentido, Nosella (2014, p. 45) afirma que

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. [...] Foi a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.

A expansão dessa ideia foi rápida e abrangente, de forma que em 1942 foi fundada uma escola de monitores a fim de formar profissionais para atuarem nas *Maisons Familiales*, tamanha sua necessidade de mão de obra, e entre 1945 e 1960, o número de Casas Familiares Rurais no mundo passou de 30 para 500. Em 1975, as Escolas Famílias já estavam presentes na Europa, África e América Latina (Nosella, 2014, p. 56).

Gimonet (1999 p. 47) destaca a notável trajetória dessa experiência, ressaltando como a iniciativa e a audácia pedagógica de alguns agricultores de um pequeno vilarejo rural conseguiram transcender suas origens. Em um período de pouco mais de meio século, essa proposta local alcançou uma escala mundial, consolidando-se, segundo o autor, como um

---

<sup>14</sup> Pierre-Joseph Granereau nasceu em 1885 em Puysserampion, na França. Filho de agricultores, ingressou no seminário aos 15 e sua ordenação sacerdotal data de 1909. O padre integrava o movimento de sindicalismo camponês e as correntes democratas cristãs denominadas *Sillons Rurales*. O grupo preparava os trabalhadores rurais para criação e a administração autônoma de cooperativas e sindicatos. Sua origem camponesa direcionou seu trabalho para as demandas (Ribeiro, 2008).

autêntico movimento educativo, profundamente ligado à educação popular e ao fomento do desenvolvimento.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância tem seu início na década de 1960, no estado do Espírito Santo, por iniciativa de membros da Igreja Católica influenciados pelas experiências de alternância desenvolvidas na Itália. Entre os articuladores, destaca-se o Padre Humberto Pietrogrande, que, embora não integrasse formalmente o movimento em seu país de origem, possuía conhecimento dessa prática e buscou adaptá-la às urgências da realidade camponesa brasileira. Sob essa influência, as unidades de ensino estruturaram-se como Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ou Casas Familiares Rurais (CFRs), obtendo rápida expansão. Esse crescimento deveu-se, em grande medida, à criação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), organização jurídica voltada à coordenação de ações integradas nas áreas de saúde, educação e promoção comunitária no estado (Silva, 2003).

Segundo Begnami (2003), quatro fases podem ser delineadas para implantação do modelo da Pedagogia da Alternância no Brasil: I) fase da informalidade das escolas; II) a formalização das Escolas EFAs; III) o início da expansão pelo Brasil; e IV) da década de 1990 até os dias atuais. No mesmo sentido, Zamberlan (2003, p. 33) também indica quatro fases históricas vivenciadas pelo movimento: implantação, consolidação, expansão e a articulação nacional ao nível político institucional e pedagógico.

Essas fases, embora por vezes se sobreponham, descrevem a trajetória de amadurecimento do movimento. A implantação, que Begnami (2003) chama de fase da informalidade, corresponde ao período pioneiro da Pedagogia da Alternância, marcado pela gestão exclusiva das associações de agricultores, frequentemente com apoio de setores da Igreja Católica, e um reconhecimento ainda incipiente pelo poder público. A etapa seguinte, de consolidação (ou formalização das EFAs), foi justamente o movimento de transição dessa informalidade para a busca pela legalidade, exigindo a validação pedagógica junto aos conselhos de educação para garantir a certificação dos estudantes e firmar os primeiros convênios.

A expansão viu o modelo, já consolidado em seus núcleos originais, ser replicado e adaptado em diversas regiões do país, ganhando novas nomenclaturas e formatos. Por fim, a fase de articulação nacional, que se intensifica a partir dos anos 1990, é o momento de maior densidade política. Como aponta Zamberlan (2003), é o período em que a Pedagogia da Alternância se articula em redes (como a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do

Brasil [UNEFAB]<sup>15</sup> e as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais [ARCAFARs]) e se alinha à luta maior pela Educação do Campo, disputando e conquistando seu reconhecimento pedagógico e institucional ao nível nacional.

De acordo com Silva (2003), as práticas de formação na Pedagogia da Alternância no Brasil, ligadas ao Movimento Internacional das *Maisons Familiares Rurales*, podem ser nas EFAs e CFRs. Apesar da distinção, ambas possuem objetivos comuns direcionados à formação de jovens e adolescentes agricultores. Atualmente, são mais de 230 CEFFAs no Brasil, sendo 155 EFAs e 75 CFRs (Silva, 2018; Brasil, 2018).

Antes de um olhar mais criterioso acerca da definição de Pedagogia da Alternância, é importante a compreensão de que assim como na Educação do Campo, não é consensual e harmônico o conceito de Pedagogia da Alternância. Jean Claude Gimonet, um de seus maiores estudiosos, afirma que “a alternância é um conceito que não está definido, mas em evolução. Ela é uma relação com a vida, uma relação escola e vida” (Gimonet, 1998, p. 1). O autor, dessa maneira, destaca a amplitude da alternância e também deixa claro que pode ser tão diversa quanto a vida ou complexa como a relação estabelecida com ela.

Por isso, é preciso ter cautela. Ribeiro (2008, p. 30) nos alerta que

é uma expressão polissêmica que guarda elementos comuns, mas que se concretiza de diferentes formas: conforme os sujeitos que as assumem, as regiões onde acontecem as experiências, as condições que permitem ou limitam e até impedem a sua realização e as concepções teóricas que alicerçam suas práticas.

Por outro lado, existem vários estudiosos do assunto que se dedicaram a estudar esse sistema que, apesar de não ter se originado em ambiente acadêmico, se tornou objeto de estudo das universidades. Além disso, existem princípios e características que são comuns e que não sofrem as adaptações citadas pela referida autora. Por isso, abordam-se na sequência alguns conceitos relevantes, enfatizando, contudo, que a compreensão da sua dinâmica se sobrepõe a um conceito acabado e completo.

Nosella (2014) elenca alguns princípios básicos que estruturam a alternância:

A denominação ‘Pedagogia da Alternância’ se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados: 1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; 2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade

---

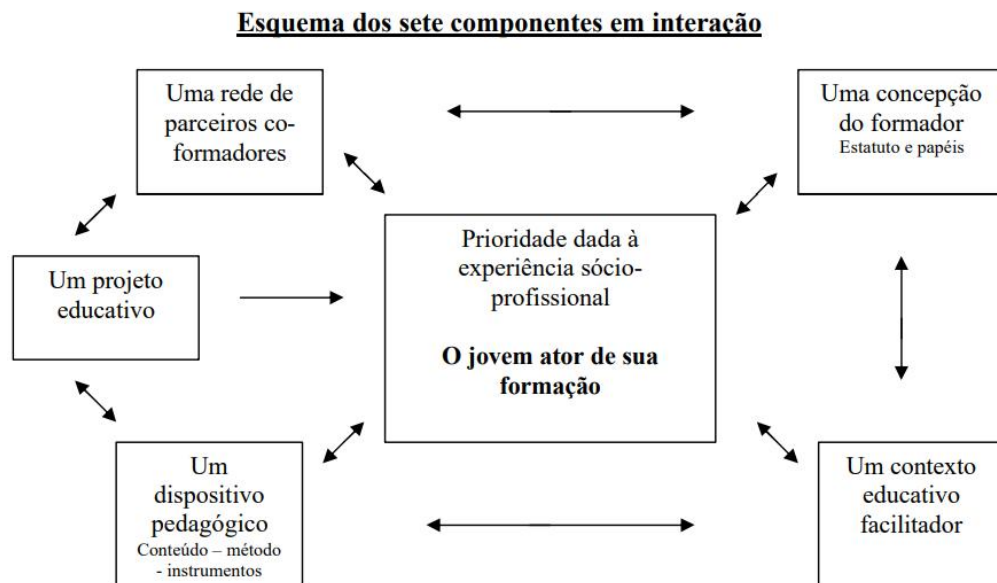
<sup>15</sup> A UNEFAB é a entidade de articulação nacional da rede EFAs, historicamente originária da experiência no Espírito Santo. As ARCAFARs são instâncias organizativas das CFRs, ligadas ao modelo francês *Maisons Familiares Rurales*. Essas redes organizam a Pedagogia da Alternância no Brasil e atuam na articulação pedagógica, política e negociações junto aos órgãos públicos. Para mais informações a respeito, cf. Teixeira, Bernartt e Trindad (2008) e Nosella (2014).

rural e aqueles adquiridos na escola; 3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas ‘Escolas Família Agrícola’ e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (Nosella, 2014, p. 30-31).

A partir disso, é possível perceber que não se pode reduzir a Pedagogia da Alternância a um método simplório, pois envolve a aprendizagem como um todo. O compartilhamento da responsabilidade como um ato coletivo é a base para os demais aspectos que tratam dos conteúdos e sua necessária relação na construção e também na organização do tempo que precisa ser dividido entre as vivências no espaço escolar e também na comunidade local, no ambiente familiar.

Após ampla discussão a respeito disso, Gimonet (1998) esclarece que não se trata de binarismos como: teoria x prática, tempo escola x tempo comunidade ou ainda estudo x trabalho, entre outros. Para elucidar a questão, o autor propõe sete componentes necessários para o desenvolvimento da alternância, explicando cada um deles. Vejamos:

Figura 2 – Mediações pedagógicas na Pedagogia da Alternância



Fonte: Gimonet (1998).

Gimonet (1998) defende que esses componentes interagem de forma sistêmica e sua coerência depende do equilíbrio entre eles. Por isso, estão dispostos na Figura 2 todos os componentes e interligados por meio das setas que apontam em duas direções ao mesmo tempo. Isso demonstra a alternância como um sistema educativo completo e não apenas um método pedagógico.

Dessa forma, reorganiza os elementos do processo formativo numa lógica interdependente. Indica o sujeito como um ator que também produz saberes através do

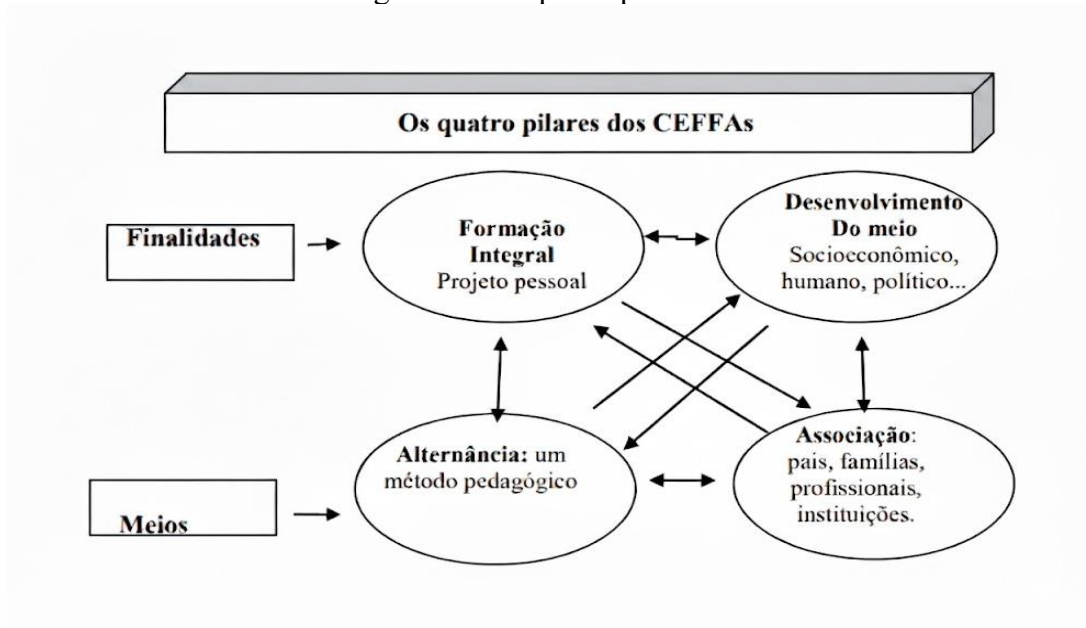
compartilhamento de suas experiências, valorizando sua autonomia. Além disso, conta com uma rede comunitária plural em que família, escola e comunidade local compartilham responsabilidades, havendo uma verdadeira partilha da educação dos jovens. Enquanto projeto educativo, também se posiciona como um projeto político e social voltado ao desenvolvimento local. Ademais, enquanto dispositivo pedagógico, estrutura os tempos e espaços da formação propondo conteúdo, instrumentos e métodos que contribuam para a coerência e a continuidade entre os meios escolar e profissional. Em consonância a isso, na Pedagogia da Alternância o formador é visto como um verdadeiro gestor das relações, mediador cultural e acompanhante de percursos dos jovens, fugindo da ideia de docente detentor do saber que necessita transmitir conhecimentos necessários aos estudantes. Isso deve acontecer em um contexto de ambiente acolhedor e equilibrado, pois a vida em grupo e o internato são dimensões formadoras também, que criam um espaço de convivência e educação integral.

Essa visão propõe uma formação integrada à vida real. Não há mapa para a vida real, uma vez que ela simplesmente acontece. Por isso, os saberes da experiência, construídos no cotidiano do trabalho e da vida comunitária, dialogam permanentemente com o conhecimento sistematizado oferecido pela escola. Essa dinâmica rompe com a fragmentação tradicional entre teoria e prática. O jovem é incentivado a observar seu entorno, identificar problemas e potencialidades e utilizar os instrumentos pedagógicos para analisar e intervir nessa realidade. Assim, a formação não é uma preparação para a vida, mas um processo que acontece na vida e com a vida do sujeito e de sua comunidade.

A materialização disso se dá justamente na alternância entre os tempos e espaços formativos. O período que o jovem passa em seu meio socioprofissional não é um hiato nos estudos; ao contrário, é um momento pedagógico rico, de investigação e vivência. Ao retornar ao ambiente escolar, ele traz consigo questões concretas, desafios e aprendizados que serão objeto de estudo, reflexão e aprofundamento teórico, qualificando tanto a sua prática quanto a sua compreensão de mundo.

Em busca de uma compreensão da Pedagogia da Alternância sem propor uma rigidez teórica, já que se trata de uma pedagogia da complexidade, Gimonet (2007) estabelece como princípios os quatro pilares das CEFFAs que, interligados entre si, demonstram a essencialidade deste sistema educativo, quais sejam: a) a gestão do CEFFA é desempenhada por uma associação de camponeses; b) a metodologia utilizada é alternância; c) uma formação integral a todos; e d) compromisso com o desenvolvimento social e local. A partir da Figura 3 a seguir, torna-se mais nítida a mecânica dos pilares dos CEFFAs:

Figura 3 – Os quatro pilares dos CEFFAs



Fonte: Adaptada de Gimonet (2007).

Os pilares são, conforme Gimonet (2007), o que há de invariável no mundo inteiro enquanto base da identidade dos CEFFAs. Como já pontuado, há muitas possibilidades de adaptação e adequação de acordo com os sujeitos, ambientes e necessidades específicas. Os quatro pilares servem para estruturar os CEFFAs no mundo. Trata-se, pois, das finalidades pretendidas e dos meios pelos quais se perseguirá nessa construção.

Os dois pilares meios são fundamentais para alcançar o objetivo geral da própria alternância desde sua origem, qual seja, a promoção e o desenvolvimento das pessoas e do meio social em que estão inseridos. Para que isso ocorra, é necessário que as famílias e a comunidade se envolvam juntamente com os profissionais para contribuir com a organicidade do trabalho desenvolvido entre tempo-escola e tempo-comunidade. Já os pilares das finalidades enfatizam a integralidade da formação do sujeito, superando em muito a concepção de conhecimentos técnicos através de métodos adequados. Esses últimos pilares focam, sobretudo, na formação integral do ser humano, em todos os âmbitos de suas capacidades, além de se relacionarem com o desenvolvimento territorial e regional, possibilitando aos indivíduos agirem como atores de transformação do próprio meio, assumindo também o compromisso pelo lugar onde vivem.

Os elementos pedagógicos que propiciam a articulação entre tempo-escola e tempo comunidade são chamados de instrumentos pedagógicos<sup>16</sup> da alternância (Gimonet, 2007;

<sup>16</sup> Sobre isso, Gerke (2011, p. 80) afirmou em uma formação de professores no Espírito Santo: “Inauguramos nesse texto o termo mediação em substituição a instrumentos, tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-

Nosella, 2014; Begnami, 2003; García-Marirrodriaga; Puig-Calvó, 2010). Segundo Silva (2018, p.71), “Alguns são mais comuns, outros mais específicos e podem até mudar de denominação, variando de CEFFA para outro”. Portanto, não são esgotados todos eles nesta tese. As mediações pedagógicas<sup>17</sup>, conforme listadas no documento base da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (2019), compreendem: plano de estudo, caderno de acompanhamento, colocação em comum, projeto profissional do jovem, caderno da realidade, visitas e viagens de estudo, estágios, atividade de retorno, visita às famílias, serões, experiências em casa e na EFA, tutoria, avaliação coletiva, entre outros.

Assim, a Pedagogia da Alternância, através das mediações pedagógicas, extrai da realidade concreta elementos relevantes que motivam a relação de aprendizagem. Tais meios agregam unidade às áreas de conhecimento, cumprindo as propostas e princípios do sistema educativo desse modelo pedagógico. É importante ressaltar, todavia, que elas “não correspondem a uma lista a ser cumprida; no exercício da prática, precisam ser sempre ressignificadas, em acordo com as exigências atuais, à realidade de cada território e dos sujeitos implicados” (Begnami, 2019, p. 125).

É, portanto, a materialização nas atividades escolares do diálogo com os princípios pedagógicos que norteia a Pedagogia da Alternância. Essas estratégias didáticas e metodológicas têm o duplo propósito de otimizar o processo de ensino e aprendizagem e consolidar a integração das famílias camponesas como coparticipantes na formação de seus filhos. A alternância articula múltiplas táticas de forma integrada, visando atingir metas preestabelecidas nas esferas educacional, profissional e comunitária (Caliari, 2013).

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	DEFINIÇÃO	FUNÇÃO
Plano de Estudo (PE)	Roteiro de pesquisa sobre um tema gerador realizado pelo jovem em seu meio.	Provocar a investigação da realidade local e integrar o saber científico à prática social.
Caderno da Realidade (CR)	Registro pessoal onde o aluno sistematiza as observações e pesquisas do tempo-comunidade.	Estimular a escrita reflexiva e documentar a síntese entre a teoria acadêmica e a prática camponesa
Colocação em comum	Momento coletivo de socialização das pesquisas realizadas	Desenvolver a oralidade, o espírito crítico e a

---

históricos”. Em 2019, essa foi uma das propostas feitas na I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância (UNEFAB, 2019, p. 35). Acrescenta-se ainda que alguns pesquisadores já nomeiam como mediações pedagógicas, inclusive a Resolução CNE/CP nº 1/2023.

	individualmente no tempo-comunidade.	construção coletiva do conhecimento.
Visita às Famílias	Deslocamento do monitor/professor até a propriedade ou residência do estudante.	Estreitar o vínculo escola-família e realizar o acompanhamento técnico-pedagógico <i>in loco</i> .
Projeto Profissional do Jovem (PPJ)	Instrumento de planejamento de uma intervenção futura na propriedade ou comunidade.	Fomentar o protagonismo juvenil, a capacidade técnica e a viabilidade econômica no campo.
Folha de Acompanhamento	Documento de diálogo constante entre pais, alunos e monitores/professores sobre o desempenho escolar.	Monitorar a responsabilidade partilhada na formação e o engajamento do jovem nos dois tempos.
Caderno de Acompanhamento	Registro das atividades práticas e observações técnicas durante o estágio ou vida familiar.	Avaliar a aplicação dos conceitos teóricos nas atividades produtivas e rotinas domésticas.

Em termos legais, a Pedagogia da Alternância e suas mediações já são reconhecidas e é importante dizer que não é apenas um avanço discursivo, mas uma conquista social consolidada. Embora a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já previsse, em seu art. 28, a flexibilidade necessária para a adequação das escolas do campo às suas realidades locais e ciclos agrícolas, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2019, que representou o marco de institucionalização. Esse dispositivo instituiu, enfim, as Diretrizes Operacionais Nacionais, validando formalmente a Pedagogia da Alternância e seu conjunto das mediações como um modelo pedagógico legítimo, capaz de responder às especificidades dos sujeitos e territórios rurais.

A publicação de normativas subsequentes, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 1, de 2023, que atualiza as diretrizes para a educação escolar indígena, reafirma a alternância como modalidade pertinente, demonstrando um amadurecimento dessa compreensão. Contudo, o desafio que se apresenta ultrapassa a mera existência do arcabouço legal. A verdadeira efetivação dessa pedagogia exige que o texto da lei se materialize em políticas públicas consistentes e em formação continuada para os educadores. Os desafios, portanto, permanecem para que a alternância não seja apenas implementada, mas seja feita de maneira plena, com respeito aos sujeitos, garantindo que suas mediações pedagógicas não sejam esvaziadas ou burocratizadas, mas continuamente ressignificadas na prática de cada comunidade.

### 3.4 A CFR como espaço de formação no Maranhão

A Pedagogia da Alternância teve seu início no estado do Maranhão na década de 1980, como uma iniciativa da sociedade civil para suprir a ausência de políticas públicas para a Educação do Campo. O marco inicial dessa trajetória ocorreu em 1984 com a implantação da primeira Escola Família Agrícola (EFA) no município de Poção de Pedras-MA. Já a primeira Casa Familiar Rural (CFR) do Maranhão foi criada em 1996, no Povoado de Coquelândia, município de Imperatriz-MA, após longo processo de idealização e construção da proposta pedagógica que perdurava desde o final da década de 1980 (Almada, 2005).

A partir da década de 1990, a implementação do PRONERA consolidou-se como um pilar fundamental para a garantia do direito à educação em territórios de assentamento.

No Maranhão, a experiência tem mais de 40 anos, quando em 1980, foram iniciados os primeiros movimentos de articulação política e social e em seguida os debates populares e institucionais sob a liderança do padre Teodoro, no município de Poção de Pedras, culminando com a fundação da primeira escola Família Agrícola do Maranhão, no município de Poção de Pedras, em 1984 (Gomes, 2013, p. 99).

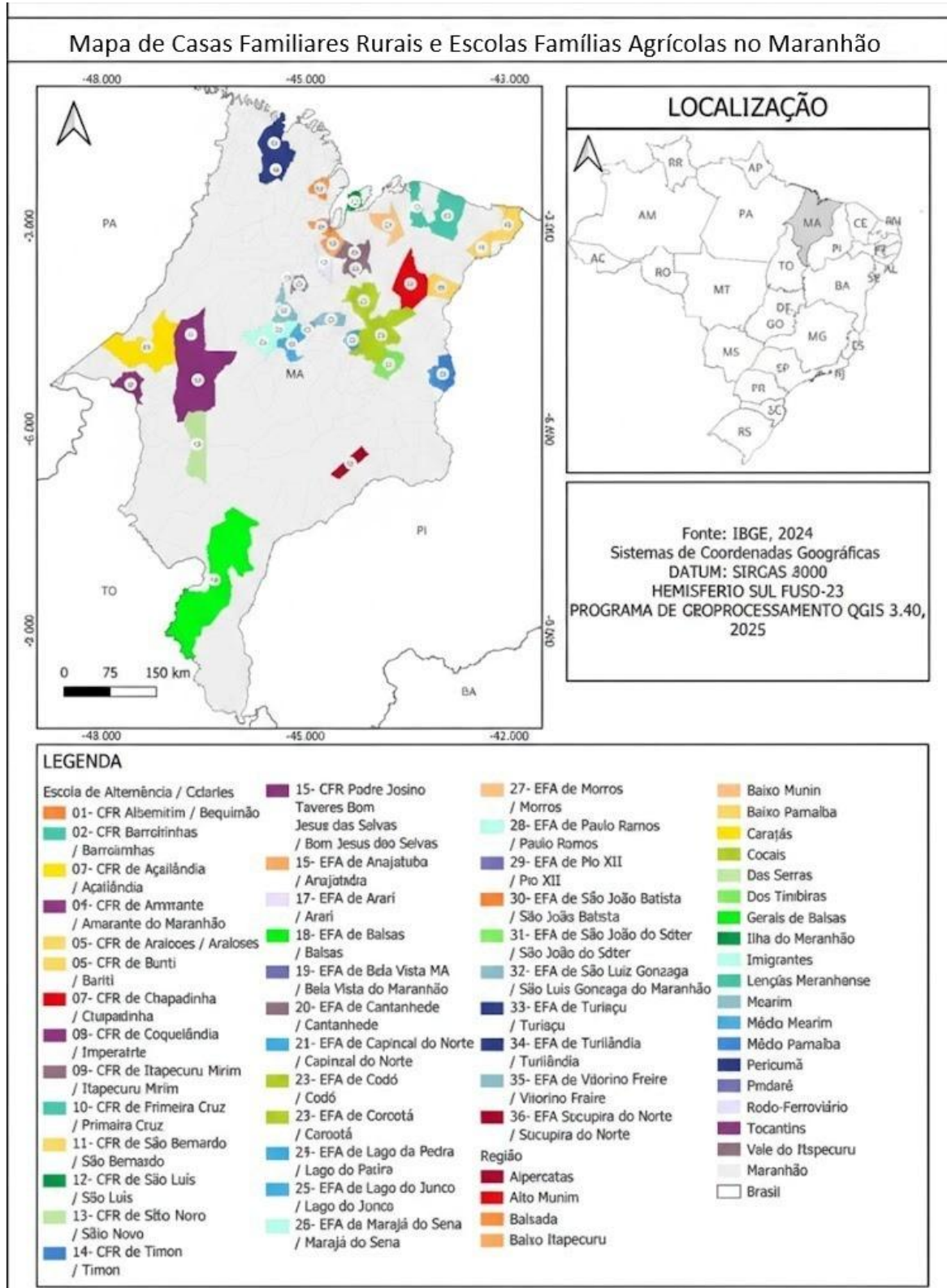
Essa rede educativa abrange atualmente 36 unidades distribuídas por zonas geográficas estratégicas do estado, incluindo a Baixada Maranhense, o Médio Mearim, o Vale do Itapecuru e a Região Tocantina. Atualmente, essa rede é composta por 39 escolas, sendo 20 CFRs e 19 EFAs, distribuídas em 38 municípios. O mapeamento detalhado dessas unidades e sua respectiva localização geográfica encontram-se dispostos na Figura 4, a seguir.

No estado do Maranhão, os CEFFAs foram implantados na terceira fase da expansão e possuem forte ligação com os movimentos sociais do campo. As EFAs são representadas pela União das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão (UAEFAMA) desde julho de 1997, enquanto que as CFRs se organizam através da Articulação Estadual das Casas Familiares Rurais do Maranhão (ARCAFAR/MA). A sede localiza-se na capital do estado e a UAEFAMA possui endereço na cidade de Bacabal, região central do estado, um dos principais pontos da ação de movimentos sociais populares do campo especialmente camponeses e quebradeiras de coco babaçu. Nacionalmente, são articuladas em uma rede nacional dessas instituições desde 2001, quando passaram a se organizar sob a denominação geral de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs).

A implantação das CFRs e EFAs no estado foi marcada por um cenário de profunda desigualdade socioespacial e acentuada pela pobreza estrutural e pelos baixos Índices de Desenvolvimento Humano que historicamente negligenciam as populações do campo. A Educação do Campo em território maranhense foi fortemente marcado pelos movimentos

sociais e ausência de políticas públicas frente aos impactos excludentes da expansão do agronegócio (Silva, 2018).

Figura 4 – Mapa de Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas no Maranhão



Fonte: IBGE (2024).

Em Açailândia, a CFR teve início como uma associação no começo dos anos 2000 e foi sediada na Fazenda São Paulo, cujo processo de fundação contou com uma equipe de membros da Paróquia São João Batista e também do Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos, conforme será mais detalhado adiante. Em 2005, as atividades educativas iniciaram-se com uma turma de Ensino Fundamental e em 2006 teve sua primeira turma do curso de Ensino Médio Integrado à Orientação Profissional. Em 2010, obteve o reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação (Sanchez Couto, 2016).

A CFR tem apoio de diversos órgãos governamentais e também não governamentais. Entre as ações desenvolvidas com verbas do governo, podem-se destacar: o apoio de órgãos como GeAgro (estado do Maranhão) para a construção das primeiras instalações escolares; reforma com o apoio do Juizado Especial Cível e Criminal de Açailândia (TJMA); instalação de um sistema integrado piscicultura-horticultura-avicultura, resultado do apoio da Embrapa Cocais; a parceria dos convênios com o governo municipal de Açailândia, que fornece o transporte, e o governo estadual do Maranhão, que contrata os professores por meio da Secretaria Estadual de Educação, conforme documento fornecido pelo presidente da associação, professor Xoán Carlos Sánchez Couto. Já entre as ações desenvolvidas por Organizações Não Governamentais (ONGs), se destaca a aquisição de uma caminhonete e uma motocicleta com o apoio de MIVA da Suíça, apoio técnico e financeiro da FERGUMAR Ltda., construção de curral para manejo de gado bovino com apoio do Banco Mundial, melhoria das unidades produtivas com o apoio da organização católica Desenvolvimento e Paz do Canadá, parceria com Justiça no Trilhos para a implantação de um Centro de Inovação Rural e Desenvolvimento Agroecológico (Ciranda), instalação de uma usina de produção de energia solar fotovoltaica com apoio da Suzano Papel e Celulose, e a recente ampliação dos alojamentos e sanitários femininos feita com contribuição financeira das famílias.

A abrangência da CFR de Açailândia é bem ampla, pois atende a Região Tocantina, mais especificamente os municípios aqui listados: Açailândia (MA): Assentamento Sudelândia, Assentamento Nova Vitória, Assentamento Conquista da Lagoa, Assentamento Macaúba, Assentamento João do Vale, Assentamento Francisco Romão, Acampamento Agroplanalto, Assentamento Planalto I, Comunidade Centro do Alcides, Assentamento Santa Clara, Comunidade Pequiá de Baixo; município de São Francisco do Brejão (MA): Novo Horizonte, Centro do Robertão, Casa de Tábua, Pé da Serra, Serra do Cravim; município de Bom Jesus das Selvas (MA): Alta Floresta e Roseli Nunes; município de Itinga (MA): Acampamento Marielle Franco, Vavalândia, Arara Azul, 50-Bis; município de Cidelândia (MA): Galileia, São Jorge, São João do Andirobal; município de Amarante (MA): Deus é fiel, Alvorada; município

de Dom Eliseu (PA): Vila Nazaré, Marajoara; município de Ulianópolis (PA): Areia Branca e Vila Sapucaia.

A CFR de Açailândia configura-se como um expressivo centro de irradiação da Agroecologia, funcionando como um sítio demonstrativo de referência para a região. Sua estrutura física é composta por salas de aula, secretaria, laboratório de informática, refeitório, cozinha e banheiros, além de dormitórios que garantem a permanência dos jovens durante o tempo-escola. O prédio está inserido em uma área que compreende um território de 70 hectares, onde se desenvolvem diversas unidades demonstrativas voltadas aos interesses da agricultura familiar, conforme o diretor Xóan Carlos informou em conversa durante a primeira visita da pesquisadora ao local.

Neste espaço, são mantidos meliponário, apiário, aprisco para caprinos e ovinos, horta orgânica, minhocário, viveiro de produção de mudas, horto medicinal e composteira. A área produtiva abrange ainda sistemas agroflorestais (SAFs), avicultura caipira, e criações especializadas, como o Sistema Intensivo de Suínos Criados ao Ar Livre (SISCAL) e suínos em cama sobreposta, além de pastagens para bovinos manejadas sob o método ecológico Voisin. A CFR atua na testagem e difusão de tecnologias sustentáveis, incluindo o controle de pragas por meio de inseticidas botânicos, o uso de biofertilizantes e a produção de alimentos alternativos.

Atualmente, a CFR tem um corpo discente composto por 62 estudantes distribuídos em três turmas, nas três séries do ensino médio integrado à educação profissional técnico com habilitação em agropecuária. O suporte pedagógico e acompanhamento das atividades produtivas são realizadas por 12 monitores/docentes, responsáveis pela mediação necessária à implementação da alternância. Com a exposição deste panorama quantitativo e geográfico, finaliza-se esta seção e na sequência, são detalhados mais aspectos concernentes à CFR Açailândia na seção da metodologia.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia  
(Guimarães Rosa, 2015).

A fala de Riobaldo, personagem de Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*, destaca a possibilidade de encarar a existência como travessia. Na obra, ele compartilha sobre sua percepção da estrada e diz que no meio da travessia não vê, enquanto atravessa não percebe porque está entretido na ideia dos lugares de saída e chegada. Considera-se aqui o quão próximo isso pode estar da pesquisa científica, dos caminhos acadêmicos na construção desta tese. O percurso metodológico não é apenas uma parte, é a travessia. Nessa travessia é que se vê a pesquisa delineando-se, juntamente com a nossa vida, afinal, o caminho da existência é feito enquanto se percorre essa travessia.

Por isso é tão importante descrevê-lo, justamente porque enquanto se faz a travessia, rumo-se ao território estrangeiro, aquilo que não se conhece. Ainda que haja alguma ideia rascunhada, não há como determinar o que estará do outro lado. É rumar ao desconhecido. Nessa perspectiva é que se situa esta proposta de percurso metodológico: descrever o durante. De onde partimos e para onde pretendemos ir, de que maneira isso foi feito, quais os aspectos considerados, como e com quem construímos a trilha proposta, como um movimento permanente, sem pretensão de permanecermos parados, sempre no mesmo lugar.

Portanto, esta seção apresenta a caracterização da metodologia adotada para realização da pesquisa e as bases teóricas utilizadas para a investigação científica. Primeiramente, discorre-se sobre os princípios e pressupostos teórico-metodológicos assumidos na investigação e, em seguida, mais especificamente sobre as técnicas de coleta e geração de dados, suas características e os motivos pelos quais foram estabelecidos. Logo depois, há a descrição do campo de pesquisa e dos participantes, os critérios utilizados para a escolha e a justificativa para tanto.

A presente investigação parte do entendimento de que o fazer científico é um processo de construção contínua, permeado por descobertas, incertezas e um constante movimento de revisão e aprofundamento. Assumindo um compromisso ético e a consciência de não esgotar a discussão sobre o tema, é imprescindível apresentar de modo claro o caminho percorrido. Deste modo, a metodologia aqui descrita não representa um trajeto linear e pré-definido, mas, sim, o mapa, uma descrição da travessia, de um percurso investigativo que foi construído com o objetivo central de oferecer uma contribuição significativa para o debate acadêmico no contexto da Educação do Campo.

#### 4.1 Metodologia: os caminhos percorridos

A metodologia da pesquisa consiste em dizer de que forma será conduzida a investigação proposta, qual a jornada para a produção do conhecimento e isso está acompanhado de pressupostos, princípios teóricos, procedimentos, técnicas e regras para serem seguidas e dar conta da problemática encontrada. Por isso, antes de tratar das técnicas propriamente ditas é preciso localizar a pesquisa com seu ferramental teórico e os conceitos a serem operados.

Esta pesquisa caracteriza-se por sua abordagem qualitativa de inspiração pós-crítica (Paraíso, 2014). A pesquisa qualitativa mostra-se pertinente para esta tese, pois tem o objetivo precípuo de conhecer e interpretar as realidades sociais dos sujeitos. Tal abordagem, conforme aponta Minayo (2001, p. 21), responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, com "o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes".

A escolha pela abordagem qualitativa se aprofunda ao compreendermos a pesquisa como uma "atividade situada que localiza o observador no mundo" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Tal perspectiva alinha-se diretamente a esta pesquisa, uma vez que a investigação proposta exige uma imersão no cenário natural onde os fenômenos ocorrem. Seria insuficiente, portanto, uma abordagem que buscasse apenas quantificar dados, pois o interesse central está em interpretar os fenômenos "em termos dos significados que as pessoas a eles conferem" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). É nesse ponto que a abordagem qualitativa converge com os estudos pós-estruturais, ao reconhecer a "natureza socialmente construída da realidade" e a "íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado". Esses pressupostos, além de sustentarem o rigor metodológico, conferem a pertinência do percurso investigativo aqui delineado.

Nesse sentido, uma abordagem quantitativa se mostraria inadequada, pois seu foco é "medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processos" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23). O objetivo desta investigação não é mensurar a frequência de determinadas práticas de leitura ou generalizar estatisticamente um comportamento, mas, sim, aprofundar a compreensão das "qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 23). Essa escolha metodológica diferencia-se, portanto, por seu compromisso com uma postura "idiográfica, êmica, que direciona sua atenção para os aspectos específicos de determinados casos" (Denzin; Lincoln, 2006, p. 24). Busca-se, assim, a riqueza das descrições para entender como a experiência social é tecida e significada em um determinado contexto particular.

A abordagem qualitativa nas pesquisas, afirma Chizzotti (2003, p. 79), “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Essa premissa converge com a perspectiva pós-estruturalista, que compreende que significados e valores não são essências a serem descobertas, mas construções discursivas. Tais sentidos são efeitos de relações de poder/saber que produzem aquilo que tomamos como realidade.

Sob essa ótica, os estudos pós-críticos “lançam um importante desafio teórico-metodológico e apresentam um rompimento com as bases epistemológicas das ciências modernas, que não levaram em conta as produções engajadas dos grupos culturais que não exercem poder na sociedade” (Paraíso, 2022, p. 63). Tal ruptura ganha relevância especial no contexto da Educação do Campo, marcado por tentativas de apagamento de visões de mundo dos sujeitos envolvidos, que são frequentemente minimizadas por modelos curriculares impostos. Por esse motivo, os conceitos operados nesta pesquisa são assumidos como ferramentas de interrogação. Isso implica conceber a metodologia como um exercício de invenção e seleção de procedimentos capazes de respeitar a especificidade do objeto que se propõe compreender e não apenas como um conjunto rígido de regras.

Essa afinidade se aprofunda na medida em que a pesquisa qualitativa contemporânea, especialmente após a chamada ‘crise da representação’, problematiza a crença de que o pesquisador poderia captar diretamente a experiência vivida. Ao contrário, entende-se que tal experiência é sempre mediada pela linguagem e criada no texto social escrito pelo pesquisador. Essa premissa dialoga diretamente com o pós-estruturalismo, para o qual a linguagem não é um espelho transparente da realidade, mas um sistema instável que produz os próprios objetos de que fala. Assim, ao investigar os modos de subjetivação, não se busca uma verdade interior ou uma identidade pré-existente dos sujeitos, mas, sim, analisar como eles são constituídos nas e pelas práticas discursivas do letramento. Diante dessa perspectiva teórico-metodológica, as técnicas e procedimentos a serem detalhados a seguir foram escolhidos por sua potência em dar visibilidade a esses processos de constituição do sujeito.

#### **4.2 Contexto da pesquisa: A Casa Familiar Rural de Açailândia**

O início da Casa Familiar Rural (CFR) de Açailândia, no Maranhão, remonta ao ano de 2001, quando se institucionalizou como associação civil. Este processo foi desencadeado pela mobilização de um grupo de militantes sociais que, diante das limitações educacionais da região, iniciou um debate estruturado sobre como adequar o ensino à realidade do campo. A

partir dessas discussões ainda embrionárias, diversas organizações integraram o projeto político e social da instituição, incluindo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que se instalava na cidade naquele período, a ordem religiosa dos Combonianos, o Centro de Defesa da Vida e dos Direitos Humanos e o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais.

A questão da territorialização foi um dos maiores desafios para a CFR Açailândia. Entre as primeiras articulações e a fundação da associação, realizaram-se mais de 60 reuniões em comunidades de municípios como São Francisco do Brejão, Itinga e Bom Jesus das Selvas, Buriticupu, entre outros. Conforme dito por Xoán Carlos, atual presidente da associação, em nossa primeira visita à escola, este período de base foi fundamental para diagnosticar as demandas locais e garantir que a proposta estivesse alinhada às necessidades das famílias camponesas.

A Igreja Católica cedeu o terreno para a construção do prédio da escola, todavia, não foi possível começar a construção do prédio imediatamente. A carência de recursos para infraestrutura e manutenção de pessoal exigiu mais alguns anos de articulação em busca de projetos e apoios diversos, até que conseguiram apoio internacional para seguir adiante. Apenas em 2005 foi possível a estruturação de unidades produtivas voltadas à agricultura, apicultura e criação de animais, criando o suporte prático necessário para o início das atividades escolares com o ensino fundamental.

A trajetória pedagógica da instituição atingiu um novo patamar em 2006 com a implantação do curso de nível médio integrado à educação profissional, em consonância com as políticas estaduais. Essa adequação foi crucial, pois, no início da década de 2001, o perfil das comunidades indicava um baixo nível de escolaridade, limitando-se majoritariamente às séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a CFR consolidou-se como uma alternativa ao modelo convencional de ensino, focada nas demandas específicas do campo, com uma proposta pedagógica pensada para isso.

Com o passar do tempo, a CFR foi crescendo e a maior parte de seus alunos e ex-alunos atua nos assentamentos junto às suas famílias tendo como fundamento a formação de técnicos em agropecuária. O reconhecimento pelo Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA) foi também um importante marco, pois possibilitou que os egressos prestassem assistência técnica de forma oficial para empresas, consultorias, entre outros.

Atualmente, a instituição atende jovens procedentes de 11 municípios vizinhos, como Imperatriz, Buriticupu, Bom Jesus das Selvas, São Francisco do Brejão, Dom Elizeu e outros, sendo a maioria oriunda de comunidades rurais de Açailândia, a exemplo de Califórnia, Planalto I e Novo Bacabal. Essa vasta abrangência territorial impõe o transporte escolar como uma das

maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes. A inexistência de um apoio sistemático do poder público para o transporte intermunicipal gera uma fragmentação no percurso: embora a prefeitura de Açailândia ofereça um ônibus até a sede do município, os alunos residentes em outros municípios dependem de conduções alternativas e, muitas vezes, precárias para completar o trajeto até suas residências no Tempo-Comunidade.

Para além do deslocamento, a infraestrutura da CFR enfrenta gargalos que tencionam a execução plena da Pedagogia da Alternância. A instabilidade no fornecimento de energia elétrica e os custos de manutenção (mensalidades e insumos) exigem um esforço contínuo de gestão por parte da associação mantenedora. Adicionalmente, a distância geográfica entre a escola e as propriedades familiares dificulta a participação assídua dos pais nas reuniões e momentos de formação, pilares essenciais para o diálogo entre o saber acadêmico e o saber camponês.

Apesar desses entraves, a eficácia social da instituição é visível na trajetória de seus egressos. Conforme destaca Xoán Carlos, observa-se um movimento de resistência ao êxodo rural: enquanto muitos continuam a desenvolver suas propriedades familiares, outros ingressam no ensino superior em áreas como Agronomia e Medicina Veterinária, pautados por um compromisso ético de retorno às suas comunidades. Este ciclo de formação e retorno é simbolizado de forma concreta no corpo docente da instituição, que conta com mais de um professor egresso da própria CFR, cuja atuação na área técnica serve como referencial de identificação e sucesso para os novos discentes.

#### 4.2.1 Níveis de ensino ofertados

No que tange à organização pedagógica, a instituição oferta o ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico com habilitação em Agropecuária, estruturado em turmas que compreendem do primeiro ao terceiro ano. A dinâmica escolar é regida pelos princípios fundamentais da Pedagogia da Alternância, o que estabelece um regime de permanência rotativo entre o ambiente de ensino e o núcleo familiar. Esse formato metodológico permite que os estudantes vivenciem tempos e espaços distintos, onde os conhecimentos técnicos assimilados no período escolar são colocados em diálogo constante com a prática cotidiana nas propriedades rurais. Assim, conforme já bem delineado na seção da Educação do Campo, a alternância não se limita a uma divisão de carga horária, mas configura um processo formativo que respeita o tempo da produção e a realidade sociocultural do jovem camponês.

Conforme a proposta descrita no plano de curso, o aluno estará qualificado para planejar, executar todas as fases de projetos agropecuários, administrar propriedades rurais, elaborar, aplicar e monitorar programas preventivos e sanitização na produção animal, vegetal e agroindustrial, fiscalizar produtos de origem vegetal, animal e agroindustrial, realizar medição, demarcação e levantamentos topográficos rurais e atuar em programas de assistência técnica, extensão rural e pesquisa.

#### 4.2.2 Perfil dos participantes da pesquisa

A escolha dos participantes desta pesquisa pautou-se por critérios de representatividade e engajamento com o cotidiano da CFR. O grupo de participantes foi composto por 07 docentes e 08 discentes, cujos nomes foram preservados ao longo deste texto por meio do uso de pseudônimos<sup>18</sup>, garantindo o anonimato e a integridade ética, conforme os protocolos estabelecidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pelo Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) disponíveis no Apêndice desta tese.

As reuniões do grupo focal com os sujeitos ocorreram em momentos distintos, respeitando as especificidades de cada categoria. A participação dos discentes deu-se de forma estritamente voluntária, fundamentada no interesse pessoal em contribuir com a temática proposta, depois de uma breve apresentação feita pela pesquisadora durante a primeira visita. Já a colaboração do corpo docente foi viabilizada durante um dia de formação continuada. Tal estratégia metodológica foi adotada intencionalmente para assegurar a presença do maior número possível de professores em razão da dificuldade de reunir todos os docentes da CFR por conta das duplas ou triplas jornadas com outras instituições de ensino, realidade muito comum entre esses profissionais.

#### 4.2.3 Caracterização dos professores participantes

O grupo dos docentes é constituído por 7 professores que atuam em áreas diversas do conhecimento, abrangendo desde as ciências humanas e linguagens até as ciências da natureza e componentes técnicos específicos do núcleo profissional. Essa heterogeneidade, além de refletir a estrutura curricular da CFR, parte do pressuposto de que todos os docentes estão

---

<sup>18</sup> A escolha dos nomes não se deu de forma aleatória; buscou-se na literatura brasileira figuras que estejam próximas, seja por suas resiliências e as complexidades descritas como as do sujeito do campo, seja pelo contexto em que se desenrola a história do personagem, estabelecendo uma ligação entre a ficção literária e a realidade pesquisada e vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa na Casa Familiar Rural de Açailândia.

envolvidos com as práticas de linguagem e letramento, especificamente a leitura, e isso contribui para a participação sob múltiplas perspectivas.

Durante o encontro do grupo focal, os profissionais contribuíram com muitas reflexões que emergem de diferentes práticas de atuação, experiência na instituição e histórias pessoais, compondo um mosaico de compartilhamentos que sustenta a densidade dos dados qualitativos apresentados nesta tese.

O quadro a seguir identifica e elenca os 07 docentes participantes do grupo focal, cujas falas e narrativas ancoram as discussões das seções. Vale ressaltar ainda que todos os presentes participaram da dinâmica e contribuíram para o ambiente de troca e o quadro destaca os sujeitos cujas vozes serão citadas no decorrer das análises.

A atribuição de pseudônimos aos docentes foi realizada de forma aleatória, conforme critérios já explicitados, utilizando nomes de personagens da literatura brasileira, conforme quadro abaixo:

Figura 5: Pseudônimos Docentes Participantes da Pesquisa

<b>Pseudônimo</b>	<b>Obra literária (Autor)</b>	<b>Disciplina / Área</b>
<b>Diadorim</b>	Grande Sertão: Veredas (Guimarães Rosa)	Técnica/Profissional
<b>Conceição</b>	O Quinze (Rachel de Queiroz)	Técnica/Profissional
<b>Vicente</b>	O Quinze (Rachel de Queiroz)	Equipe Pedagógica
<b>Sinhá Vitória</b>	Vidas Secas (Graciliano Ramos)	Matemática
<b>Fabiano</b>	Vidas Secas (Graciliano Ramos)	Língua Portuguesa
<b>Severino</b>	Morte e Vida Severina (João Cabral de Melo Neto)	Filosofia/Metodologia
<b>Riobaldo</b>	Grande Sertão: Veredas (Guimarães Rosa)	Informática

#### 4.2.4 Caracterização dos alunos participantes

O grupo de alunos compreende estudantes matriculados regularmente na 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries do ensino médio. A opção por alunos dessas duas salas deu-se por motivos logísticos: no período destinado à produção dos dados, as turmas de 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> anos encontravam-se no tempo-escola, enquanto os estudantes do 1<sup>o</sup> ano cumpriam o tempo-comunidade. Portanto, a opção por

esses anos foi para ouvir um maior quantitativo de alunos e também um público mais diverso possível.

O quadro abaixo apresenta os 08 discentes participantes do grupo focal, com os respectivos pseudônimos, cujas falas foram selecionadas para fundamentar as discussões das análises que se seguirão.

Diferente do grupo docente, a participação dos alunos ocorreu por meio de adesão voluntária após o convite aberto realizado nas salas de aula. Para a identificação desses sujeitos, optou-se por um critério distinto do utilizado para os professores: o uso de pseudônimos baseados em personagens adolescentes ou jovens da literatura clássica, assegurando o sigilo ético exigido pela pesquisa científica. Os pseudônimos estão organizados no quadro a seguir:

Figura 6: Pseudônimos Discentes Participantes da Pesquisa

<b>Pseudônimo</b>	<b>Obra literária (Autor)</b>	<b>Série</b>
<b>Pedro Bala</b>	Capitães da Areia (Jorge Amado)	2º ano
<b>Dora</b>	Capitães da Areia (Jorge Amado)	3º ano
<b>Professor</b>	Capitães da Areia (Jorge Amado)	2º ano
<b>Carolina</b>	A Moreninha (Joaquim Manuel de Macedo)	2º ano
<b>Augusto</b>	A Moreninha (Joaquim Manuel de Macedo)	2º ano
<b>Bentinho</b>	Dom Casmurro (Machado de Assis)	2º ano
<b>Capitu</b>	Dom Casmurro (Machado de Assis)	2º ano
<b>Sérgio</b>	O Ateneu (Raul Pompeia)	3º ano

### 4.3 A pesquisa pós-crítica

Conforme já explicitado, assume-se aqui uma perspectiva pós-crítica da pesquisa. A ideia é utilizar as estratégias como inspiração para nossas investigações, sabendo que nenhum filósofo da diferença propôs apresentar um método de pesquisa. Conforme Paraíso (2022), essas abordagens buscam inventar sentidos, produzir deslocamentos e movimentar o pensamento educacional. A autora afirma que buscam-se produzir rupturas por meio de questionamentos e desconstruções de “verdades” já estabelecidas na educação, na pedagogia e também na Linguística Aplicada.

Dessa forma, busca-se responder ao problema de pesquisa: De que modos os alunos e professores da Casa Familiar Rural de Açailândia/MA se constituem como sujeitos por meio das práticas de letramento escolar? Não se pretende aqui apresentar uma solução ou ainda desvendar algo que está às escondidas. Alinhado ao pensamento de Foucault (1979, p. 13), que sugere que por trás das coisas não reside uma essência secreta e atemporal, mas, sim, "o segredo de que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas", o objetivo desta pesquisa não é desvendar uma verdade oculta, seja nas práticas de letramento dos docentes ou mesmo dos alunos. Tampouco busca-se narrar uma versão única e definitiva sobre o tema. A proposta central é observar os processos e as práticas por meio das quais os estudantes se constituem e se relacionam com eles mesmos e com os outros através das práticas de letramento mobilizadas ou colocadas em funcionamento em âmbito escolar.

Assume-se nesta pesquisa o compromisso ético de não conduzir uma investigação que defenda posicionamentos predeterminados ou que argumente veementemente a favor ou contra um ponto de vista específico. Não se trata de criar vilões ou heróis, nem de anunciar à comunidade acadêmica uma descoberta revolucionária para a educação. A intenção é outra: procura-se analisar as forças que também nos atravessam enquanto pesquisamos e compreender o que esse processo produz. Entende-se isso como um compromisso ético fundamental com a própria pesquisa e com os pares acadêmicos, assim também com os sujeitos da pesquisa.

Em *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault (2010) explora o "cuidado de si" manifesto nas "práticas de si", investigando a formação histórica de tais práticas e, principalmente, as condições de possibilidade que as fizeram se constituir de uma determinada maneira e não de outra. O autor rastreou essa prática desde a Antiguidade, passando pelo cristianismo até a modernidade, não com o intuito de traçar sua origem e evolução, mas para entender as condições que a tornaram possível e o que ela nos leva a pensar no presente. O estudioso pesquisou como os seres humanos voltaram a atenção para si mesmos e como isso os afetou em suas relações, nos mais diversos contextos e épocas. Nesse percurso, ele identificou regularidades e deslocamentos, problematizando tais práticas para entender o que as configurou de uma forma específica.

Por essa razão, o foco se desloca de uma história linear do sujeito para uma genealogia da subjetivação – a história das relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos e das práticas pelas quais se constituem. A questão central para essa genealogia é: como o ser humano é concebido e por quais práticas ele é moldado? Como nos tornamos aquilo que somos? Dessa forma, descarta-se a noção de uma "evolução" ou de uma continuidade linear do sujeito

histórico. Isso, contudo, não significa que a genealogia da subjetivação ignore as mudanças que ocorrem ao longo do tempo. Pelo contrário, ela se atenta a essas transformações, questionando as condições que as viabilizaram e observando o que permitiu a emergência de certos aspectos e o desaparecimento de outros. A história da subjetivação não investiga um homem com uma psicologia inata, dotado de uma essência ou em constante progresso. Trata-se de um ser em constante mudança, não necessariamente para "melhor" ou "pior", mas não se investigam as causas dessa mudança, e sim as práticas que o atravessam e, assim, o constituem (Rose, 2001).

Ao adotar a ótica da genealogia, parte-se da premissa de que não existe um sujeito fundante<sup>19</sup> ou uma essência a ser descoberta. O que existe é a busca por descontinuidades e rupturas para, a partir delas, descrever as condições que permitiram a ocorrência de uma mudança e como ela se deu. Segundo Foucault (2014), não há um sentido oculto a ser interpretado, pois tudo já é, em si, uma interpretação. A genealogia, então, se propõe a contar a história dessas interpretações. Isso é o que ele chamaria de genealogia: "uma forma de história que dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto e etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente, seja perseguindo sua identidade" (Foucault, 2014, p. 7).

O que nos faz ser o que somos? Essa é a interrogação da genealogia da subjetivação, que questiona as formas pelas quais fomos fabricados, constituídos e atravessados para nos tornarmos sujeitos de um tipo específico. Schuler (2014, p. 70) afirma que a genealogia busca "diagnosticar as condições para as práticas sociais por meio das quais nos constituímos em relação ao poder, o saber e a ética". Nessa linha, o intérprete genealógico observa os fenômenos à distância, entendendo que "as questões tradicionalmente consideradas mais profundas e complexas são, para ele, literalmente as mais superficiais. Isto não significa, contudo, que sejam triviais ou sem importância, apenas que seu significado deve ser buscado nas práticas superficiais e não em profundidades misteriosas" (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 119). Em suma, a genealogia narra a história das interpretações e das emergências, sem buscar verdades imutáveis ou valorizar essências, mas questionando quais forças se apropriam dos acontecimentos para gerar descontinuidades.

---

<sup>19</sup> O conceito de sujeito fundante remete à tradição da filosofia moderna, especialmente à fenomenologia e ao idealismo, que postula uma consciência soberana, transcendental e autônoma como a origem de todo sentido, conhecimento e ação histórica. Foucault rompe com essa perspectiva ao defender que o sujeito não é uma entidade pré-existente ou o ponto de partida da história, mas um efeito, ou seja, uma forma constituída e variada que emerge a partir de práticas discursivas, relações de poder e condições históricas específicas (Foucault, 2014; Castro, 2004).

Nessa perspectiva, a constituição do sujeito é compreendida no entrelaçamento das relações de poder e saber. É uma análise histórica focada nas práticas, que parte do princípio de que não somos nada além de nossa própria história – uma história de lutas e acasos. A diferença reside na maneira como olhamos para essa história e nas perguntas que formulamos a partir dela.

De maneira análoga, o que se propõe nesta pesquisa, a partir de tal inspiração genealógica, é identificar as condições que possibilitaram as práticas de letramento em funcionamento na escola CFR de Açailândia. Para isso, é preciso cautela metodológica e procurar indícios que indiquem as forças que perpassam as práticas investigadas. Schuler (2017) aponta algumas precauções metodológicas a serem consideradas nesta perspectiva: a) compreender que os valores não são intrínsecos, mas produções histórico-sociais; b) trocar a pergunta "o que é?" por "como vem se constituindo?" e "quem são os alunos/professores?" por "o que estão fazendo a si mesmos?"; c) tratar a leitura/escrita não como mera habilidade de decodificação, mas como uma prática de si.

Corazza (2007) nos lembra que "não somos Foucault" e não enfrentaremos os mesmos desafios que ele; diante disso, esclarece-se que a meta não é reconstruir uma nova genealogia da subjetivação. Trata-se, como dito, de inspirações que possibilitem apropriar-se de certos gestos metodológicos para conduzir esta pesquisa e analisá-la sob essas lentes, adotando uma postura que busca descrever as práticas por meio das quais os indivíduos se produzem no presente.

Dessa abordagem genealógica, utilizam-se aspectos que vão auxiliar na análise, como a recusa de um sujeito fundante e a não busca por uma essência. Com base nas teorizações de Foucault (2010), delimitam-se alguns conceitos operativos, como as práticas de letramento (leitura e escrita, especificamente) enquanto práticas de si e os modos de subjetivação que delas decorrem. Outros conceitos, como os de verdade e poder, também são importantes na análise.

O desafio metodológico consiste em operar na superfície, sem que nos rendamos ao jogo da verdade na leitura ou à busca pelo significado ideal. O objetivo é descrever as práticas de letramento realizadas por alunos e docentes, que atravessam e produzem o sujeito, com atenção constante às relações de saber e poder no contexto da Educação do Campo. Afinal, "o sujeito é constituído em práticas verdadeiras – práticas historicamente analisáveis. Há uma tecnologia da constituição de si que perpassa os sistemas simbólicos ao utilizá-los" (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 275). Vinculando-se a essa concepção, busca-se perceber como o sujeito é constituído por essas práticas de letramento, investigando como os textos são escolhidos, que valores são mobilizados e em nome de quê isso ocorre.

Conforme já apontado, foram necessárias duas técnicas distintas para o desenvolvimento do estudo: análise documental e realização de grupos focais com alunos e professores. A opção pela combinação dessas técnicas visa promover a triangulação de dados, estratégia que permite confrontar e complementar informações provenientes de fontes distintas. Ao integrar a análise de documentos institucionais com a percepção subjetiva dos participantes da CFR, busca-se conferir maior robustez ao presente estudo, seguindo o que a literatura define como abordagem de múltiplos métodos.

O documento analisado foi o Plano de Curso da Casa Familiar Rural, o qual regulamenta o curso técnico integrado ao ensino médio datado de 2021. A análise documental é útil neste momento, pois pode trazer aspectos importantes do objeto pesquisado e talvez não obtidos com outras técnicas de pesquisa. Neste instrumento, buscou-se perceber como as práticas de letramentos são planejadas pela equipe da escola, como as diretrizes nacionais aparecem nesses textos, entre outros.

Conforme Lüdke e André (2012, p. 39), a análise documental “indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”. Ademais, é relevante estar atento ao que o documento aponta, suas regularidades, percebendo que os documentos apontam para um lugar e então questionar qual é esse lugar. Quais valores são valorados? A partir disso, observar as frestas, os espaços que podem ser vistos e assim indicar pistas interessantes para a pesquisa.

Corsetti (2006, p. 36) explicita que

o ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto de fontes é uma operação indispensável, para que a leitura hermenêutica da documentação se constitua em operação importante do processo de investigação.

Dessa forma, a mudança de ângulo, digamos, possibilita uma leitura não literal daquilo que já está dado nas informações dispostas, mas um entendimento contextualizado entre as fontes em busca daquilo que seja mais próximo do problema que guia a pesquisa e, conseqüentemente, mais apropriado para a investigação.

#### **4.4 Grupo Focal: instrumento**

O grupo focal apresentou-se como a técnica mais apropriada, pois, além de ser mais abrangente que a entrevista, possibilita uma interação entre os participantes a respeito dessa temática. Com essa técnica, há uma produção coletiva de sentidos, há possibilidade de diálogo, circulação de falas, confronto de experiências, tensionamentos e negociações discursivas. Além

disso, é interessante observar como os sujeitos se posicionam, se reconhecem e se narram. O grupo focal favorece a emergência das narrativas de si e de outros num contexto dialógico.

Essa técnica “consiste na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos” (Iervolino; Pelicioni, 2001, p.116). Já Barbour (2009) assevera que grupo focal é qualquer discussão realizada em grupo, desde que o pesquisador esteja atento o suficiente para as interações, inclusive encorajando-as.

Gatti (2005) ressalta que o grupo focal, enquanto técnica de pesquisa, possui uma estrutura e um processo de desenvolvimento próprios, determinados pela natureza do problema investigado. Dessa forma, é fundamental que a problematização esteja bem definida, pois isso contribui para a identificação de questões pertinentes e situadas no contexto da pesquisa, além de orientar a construção de um roteiro preliminar para condução das discussões com o grupo.

Essa técnica é centrada na interação e na construção coletiva de conhecimento. Nesse caso, a experiência prática pode ser tão formadora quanto os resultados analíticos. O grupo focal “permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos educacionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados, que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (Gatti, 2005, p. 9).

No caso desta pesquisa, o grupo focal é composto por alunos de duas séries do ensino médio (1º e 2º anos) e docentes da CFR, cujo propósito é ouvir os discentes e também o que pensam os docentes que lidam com as práticas de letramento na escola. O percurso em campo iniciou-se com uma primeira visita em 15/08/2025, seguida pelas reuniões com o grupo focal dos docentes em 20/08/2025 e com o grupo dos discentes em 29/08/2025, todas no turno vespertino. Para o registro das interações, utilizou-se como equipamento de gravação um aparelho de celular, concomitantemente ao uso de um caderno de anotações pela pesquisadora para o registro de ideias centrais, respostas que suscitaram atenção durante as reuniões.

Essa organização metodológica ancora-se em Barbour (2009, p. 86) ao afirmar que “o propósito da amostragem qualitativa é refletir a diversidade dentro do grupo ou população sob estudo, em vez de aspirar ao recrutamento de uma amostragem representativa”. A transcrição dos áudios foi realizada por meio da ferramenta NotebookLM<sup>20</sup> (Google), em sua versão Pro. Após essa etapa, procedeu-se à conferência manual e exaustiva de todo o material textual,

---

<sup>20</sup> O NotebookLM é uma plataforma experimental desenvolvida pelo Google, fundamentada em modelos de linguagem. Diferente de *softwares* de transcrição convencionais, a ferramenta utiliza inteligência artificial generativa (IAGen) para processar arquivos de áudio e texto em um ambiente de dados restrito, permitindo a conversão de fala em texto com alta sensibilidade ao contexto linguístico (Google, 2024).

confrontando as transcrições com as gravações originais para garantir a fidedignidade das falas. De posse do material validado, e com as categorias de análises já pré-estabelecidas destacou-se organizando os dados em seus respectivos eixos de análise. Ressalta-se que participação foi voluntária, assegurando-se a confidencialidade e possibilidade de abandono a qualquer momento, conforme ritos descritos no TCLE.

A discussão foi conduzida pela moderadora/pesquisadora, que utilizou um roteiro, uma espécie de guia para a discussão. Isso auxiliou na condução com perguntas, temas e, conforme literatura especializada, iniciou-se por questões mais gerais e depois as questões mais específicas. No caso desta pesquisa, o roteiro foi elaborado após a primeira visita de observação e também uma prévia análise do Plano de Curso. Daí foi possível levantar algumas questões e enxergar algumas frestas para análise, assim como responder aos objetivos específicos. Nessa primeira visita, em 15 de agosto de 2025, foi também possível observar um pouco mais atentamente a detalhes que ajudaram na compreensão das práticas de letramento, o cotidiano da escola e conhecer os alunos e docentes que estavam presentes.

É importante ressaltar ainda que em observância aos preceitos éticos que regem as pesquisas com seres humanos, este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Norte do Tocantins.<sup>21</sup> A produção dos dados foi precedida pela assinatura do TCLE por todos os participantes docentes. No que concerne aos discentes menores de idade, respeitou-se o protocolo de duplo consentimento: a anuência formal dos responsáveis legais mediante o TCLE e a manifestação do desejo voluntário de participação dos próprios estudantes através do TALE. Esses documentos garantiram o sigilo absoluto das identidades, conforme detalhado na escolha dos pseudônimos, e também o direito de desistência em qualquer etapa da investigação, assegurando um ambiente de fala ético e protegido.

Dessa maneira, o percurso interpretativo que começa na próxima seção organiza-se a partir de recorrências que emergiram da própria materialidade dos dados produzidos. As categorias de análises não foram impostas *a priori*, mas brotaram da escuta atenta durante as reuniões dos grupos focais e das percepções anotadas pela pesquisadora, que identificou núcleos temáticos pela repetição nos relatos e pela potência das falas de discentes e docentes. Tais análises serão detalhadas minuciosamente a partir da próxima seção.

---

<sup>21</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), conforme CAEE 84378824.2.0000.0342 e Parecer n. 7.298.338, de 16/12/2024.

## 5 VIDA ACELERADA, LEITURA APRESSADA

O tempo só anda de ida.  
 A gente nasce, cresce, envelhece e morre.  
 Pra não morrer  
 É só amarrar o tempo no poste  
 Eis a ciência da poesia:  
 Amarrar o tempo no poste!  
 (Manoel de Barros)

Não seremos nós a tentar explicar a roda do tempo e nem como esse fenômeno funciona. Pedimos ajuda ao poeta Manoel de Barros, que consegue colocar nos versos o que está acontecendo diante dos nossos olhos, e a conta é muito simples: o tempo realmente não volta. O que o poeta faz é contrapor-se aos tempos cotidianamente rápidos sugerindo que se pode amarrar o tempo, prendê-lo na beleza da poesia e assim desvendar um dos maiores mistérios da vida. O convite de Barros (2015) sobre o tempo conduz até esta temática da leitura nesta seção, pois se amarrar o tempo no poste é a ciência da poesia, o que seria ler essas palavras, nos termos do artista? Para ler poesia, prosa, o que seja, é sempre preciso manipular o tempo, é necessária a disponibilidade de estar atento àquilo que o texto poderá nos dizer. O desafio é, portanto, se perguntar se há realmente espaço-tempo para se estar parado lendo, amarrado ou não ao poste, atento às palavras, sejam poéticas ou não. Esta seção é um convite ao pensamento no tempo, na velocidade e também na leitura.

A respectiva seção, que inaugura as análises e discussão de dados da tese, inicia-se com a primeira categoria *vida acelerada, leitura apressada*. As falas dos professores e alunos foram organizadas como citações longas, com fonte menor e com a devida identificação. O anonimato de todos os participantes da pesquisa foi garantido, razão pela qual se trocou os nomes por autores da literatura nacional.

A seção inicia introduzindo um panorama breve da contemporaneidade ao abordar a questão da aceleração enquanto traço marcante do neoliberalismo, suas consequências para a escola, e segue para as análises dos trechos que foram compartilhados nas reuniões do grupo focal. Em seguida, parte para a discussão de que a leitura acelerada é um sintoma da manifestação da colonização do tempo, atravessada pelo neoliberalismo por sua máxima de moldar subjetividades para a produtividade máxima.

Não é difícil perceber que a sociedade atual vive, categoricamente, dias mais apressados e nesse clima de constante pressa, a escola reflete em seu interior essa lógica de funcionamento. Desde as conversas de corredor até os momentos de reuniões e aulas é muito comum ouvir as respostas “tô na correria de sempre”, “estou bem, só correndo bastante” ou ainda “não tenho

tempo pra nada”. Embalados pela máxima capitalista de que ‘tempo é dinheiro’, tudo aquilo que não for produtivo, lucrativo, trabalho que resulte em dinheiro, é inútil ou perda de tempo. São essas circunstâncias que constroem a sociedade atualmente e, conseqüentemente, circundam a escola nos dias atuais.

Apesar de não ser a pretensão desta pesquisa elaborar um diagnóstico social do presente, é importante referir-se a algumas ocorrências que chamaram a atenção no período de observação no contexto da CFR ou mesmo que apareceram em certos momentos nas socializações do grupo focal e que apontam para esse ritmo de vida mais aligeirado. O fato, por exemplo, de não haver professores disponíveis para realizarem a colocação em comum<sup>22</sup> por falta de tempo, por terem outros vínculos e se desdobrarem para estar em vários lugares, com turmas, propostas distintas, apresenta algo para estas análises. Óbvio que não se nega a crueldade do capitalismo, a necessidade de valorização dos docentes, a precarização da educação pública, entre tantas outras coisas que poderiam ser elencadas aqui, porém, é inegável que a normalização de estar sempre correndo entre um lugar e outro e não haver ‘tempo suficiente’ nem mesmo para pensar nas práticas pedagógicas da escola da qual faz parte é um sintoma não muito bom dos nossos tempos. O diretor afirma que a maior parte dos professores que chegam ‘estão sempre ocupados’<sup>23</sup>.

O ritmo acelerado, a pressa constante e a busca por resultados positivos imediatos. A necessidade de o sucesso ser alcançado no menor tempo que seja está implementada em nossa sociedade. Todos andam muito cansados, exaustos, sobrecarregados com informações demais que estão acompanhadas de cobranças exageradas. Han (2015), filósofo sul-coreano contemporâneo, fala sobre esse funcionamento do mundo atual como excesso de positividade em que há uma busca incessante por produtividade e sucesso que gera mais exaustão do que realização. Ele chama a atenção para o excesso de consumo, informações e a própria condição do *on-line*.

Esse excesso de positividade, segundo Han (2015), não se manifesta mais por meio de proibições ou coerções externas, mas pela internalização de uma lógica de desempenho que transforma cada indivíduo em gestor de si mesmo. Já não se trata de um sujeito submetido a

---

<sup>22</sup> A colocação em comum é um instrumento pedagógico da Pedagogia da Alternância, um momento de apresentação pelos educandos para os colegas e monitores como resultado das pesquisas/estudos realizados durante o tempo-comunidade. Segundo Silva (2018), ela pode acontecer tanto na modalidade oral quanto na escrita e é caracterizada como uma atividade de socialização de resultados de pesquisa sobre os Planos de Estudos (PE) e tem como objetivo a socialização de experiências e informações coletadas.

<sup>23</sup> Isso foi dito pelo diretor Xuán, no momento da conversa inicial, na primeira visita à CFR. O diretor permitiu a gravação da conversa e como participou do Grupo Focal, também assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

ordens explícitas, mas de um sujeito que se autoimpõe metas, prazos e expectativas, acreditando exercer liberdade quando, na realidade, intensifica sua própria exploração. Dessa forma, não há vivência no tempo, e sim administração como um recurso escasso, na sensação permanente de urgência e insuficiência. A aceleração, portanto, não é apenas um dado externo da vida social, mas a maneira com que as práticas cotidianas funcionam, no trabalho, no lazer e até no descanso.

Bauman (2001) cunha o termo *modernidade líquida* para se referir ao modo de vida contemporâneo regido pela volatilidade, impermanência e fluidez. Sob essa ótica, o autor afirma que a funcionalidade do sujeito pós-moderno está muito menos ligada à capacidade de incorporar novos paradigmas e mais na agilidade em romper com estruturas e costumes passados. Essa cultura da transitoriedade estabelece um certo desapego, em que o presente contínuo sobrepõe-se à profundidade histórica, relegando a tradição e o exercício da reflexão ao esquecimento. Nesse cenário, o tempo deixa de ser um aspecto de vivência para tornar-se um objeto de intervenção técnica e comercial. A lidação com a angústia humana diante da finitude e da organização da vida é capturada pela lógica do consumo. Isso faz com que o tempo seja visto como mercadoria, estratégias de gestão temporal, promessas de longevidade e o imperativo da produtividade ininterrupta.

As trocas de mensagens instantâneas, os aparelhos sempre ligados na rede mundial de computadores, os *smartphones* nas mãos de alunos e docentes, entre muitos outros aspectos, nos colocam (e por vezes isso pode soar muito naturalmente) em um ritmo mais rápido. Tentamos fazer o máximo possível de coisas no menor tempo possível, tendo a percepção de que estamos fazendo bom uso do tempo. Tais aspectos também afetam significativamente a educação, a escola como um todo e, conseqüentemente, seu funcionamento. Essa aceleração é uma manifestação temporal de uma concorrência generalizada. O sujeito precisa ser rápido, não pode perder tempo para se manter no jogo.

Tudo isso se desenrola com o neoliberalismo não apenas como pano de fundo, como um simples sistema econômico, mas como um modo de vida que induz a sociedade a determinar o indivíduo como responsável por si mesmo, numa visão empreendedora/empresarial, em que cada sujeito é responsável por si, por sua autogestão e lucros. O resultado é um mundo sendo controlado pelo império do mercado e mediado pela mídia que instala um estado permanente de insatisfação, fazendo com que as pessoas consumam cada vez mais, perseguindo sempre algo novo, em alta velocidade.

A partir do neoliberalismo, a educação é modificada substancialmente por discursos econômicos que impõem a função da escola a serviço da concorrência econômica, concebendo-

a como uma mercadoria (Laval, 2019). Essa incorporação gradual das demandas da racionalidade neoliberal na educação opera como uma potente tecnologia de governamentalidade<sup>24</sup> que reconfigura as formas de condutas de professores e alunos. Ressalta-se que embora o conceito não seja o alvo da investigação deste trabalho, sua menção é necessária para contextualizar o cenário de gestão do capital humano em que as práticas educativas contemporâneas estão imersas.

Em que pese declaradamente à Educação do Campo se posicionar contra as políticas educativas neoliberais, conforme já explicitado anteriormente em outra seção, o que se percebe é que não há como tratar o assunto como se as escolas do campo estivessem em uma bolha, completamente separadas do mundo em que se vive. O funcionamento do mundo nesse ritmo – apesar de encontrar determinadas resistências – domina não apenas como um sistema econômico, mas como uma maneira de viver a vida. Por isso é possível ver nos cotidianos escolares, inclusive da CFR de Açailândia, esses sintomas.

Nesse contexto, a leitura é vista como um item a ser cumprido, uma tarefa para ser realizada desde que não demande tempo e nem dedicação. Logo no início da reunião do grupo focal, após contextualizar o problema de pesquisa e explicar para os alunos sobre o que se tratava os objetivos, na primeira pergunta proposta acerca da relação construída com a leitura, dois alunos já mencionaram essa questão da pressa e da indisponibilidade para a leitura. Pedro Bala compartilha sobre sua condição de gagueira para falar sobre a rapidez, a agonia que sente por desejar concluir logo a leitura. Fala da impaciência que tem de permanecer com um texto, e diz o quanto isso incomoda:

Eu sou do segundo ano, minha relação não é muito boa porque eu sou gago aí, entendeu? Eu quero ler ligeiro, eu não consigo ficar quieto [pergunta-se se ele lê silenciosamente]. Eu tento ler, mas assim em menor quantidade... Ai é uma relação conturbada (Pedro Bala).

É interessante perceber como o aluno Pedro Bala externa sua dificuldade, numa espécie de justificativa por querer as coisas mais rápidas. Como em uma confissão, assume que não

---

<sup>24</sup> “Por ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, reflexões e análises, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’” (Foucault, 2008, p. 143-144).

consegue ficar quieto e, por isso, mesmo mental e silenciosamente não consegue viver momentos de leitura de uma maneira tranquila. A maneira como ele relata até demonstra um certo incômodo, mas isso já está completamente naturalizado, reconhece a conturbação na relação com a leitura, expressa que há uma percepção de que é necessário quietude.

Outro aluno, ao compartilhar sua experiência, demonstra que além de ser atraente, o livro que ele se dispõe a ler não pode ter muitas páginas e, conseqüentemente, demorar. Diz ainda que só lê algo quando é do seu interesse, quando é algo importante, mas não ‘lê toda hora’.

Meu nome é Augusto, sou do segundo ano, eu só leio quando um livro me chama atenção. Alguma coisa é bem importante, mas se for para ler assim toda hora não, ler assim direto não, tipo que nem esse pessoal que gosta de ler, ele lê (aponta pra um colega ao lado), né? Também é só quando o livro me chamar atenção e também não tem que ter muita página não, senão acho chato [pergunta-se porque ele acha chato]. Não, acho demorado, eu acho entediante, tipo ficar lendo no começo até que é bom, mas vai ficando entediante e paro (Augusto).

Ao se confrontar a expressão “ler toda hora assim, não, ler direto não”, o aluno mostra que há um certo valor social, e que pode até ser que se leia, desde que não seja perene. Bauman (2001) assevera que o tempo é um vetor de incerteza, o longo prazo, as coisas que demandam mais duração, pois geralmente é visto como uma armadilha. Dessa forma, a vida é vivida em episódios desconexos, não há encadeamento entre fatos, algo que exija uma extensão temporal. Por isso, há uma constante mudança entre uma coisa e outra, muda-se de canal, de foco, de aplicativo, para não perder outras oportunidades. Há uma verdadeira angústia de ficar preso a uma escolha obsoleta. Por isso, o *zapping*<sup>25</sup> é uma estratégia de sobrevivência nesse contexto, com o objetivo de manter-se ligado a algo atual porque a possibilidade de outra coisa é sempre iminente. Isso gera a incapacidade de dizer ‘não’ aos estímulos.

É importante dizer que isso toca não apenas na questão do tempo, mas também na atenção. Assim, quando o aluno diz que simplesmente abandona o texto porque é demorado e entediante, sinaliza que sua atenção não é capturada por muito tempo e assim que perde o ‘interesse’, não hesita em parar. A emergência de uma forma *zapping* de viver instaura uma nova economia política da atenção que rompe com os modelos disciplinares clássicos e se caracteriza pelo que Campesato e Schuler (2022) denominam “dispersão hiperconectada”. Diferente do sujeito moldado pelo confinamento espacial descrito por Foucault (2014) em

---

<sup>25</sup> O conceito de *zapping* é aqui mobilizado na acepção deleuziana, referindo-se à modalidade de trânsito e subjetivação característica das sociedades de controle. Diferente da linearidade disciplinar, o *zapping* representa uma existência em rede, marcada por fluxos ininterruptos, modulações e pela fragmentação da atenção. Cf. Deleuze (1992).

*Vigiar e Punir*, o indivíduo contemporâneo é constituído na fluidez de uma temporalidade acelerada, na qual a alternância frenética de focos não é uma falha, mas uma demanda sistêmica. Essa configuração opera através de uma captura contínua da atenção e transforma a capacidade cognitiva em capital.

Nesse sentido, as autoras apontam: “a atenção é a mercadoria mais valiosa do capitalismo cognitivo, disputada por corporações que lucram com a nossa incapacidade de desconectar” (Campeato; Schuler, 2022, p. 23). O sujeito, portanto, não é apenas distraído, mas, sim, governado por uma lógica que o impele a consumir estímulos de maneira ininterrupta e superficial. A leitura é mais um indício de como isso é colocado em funcionamento: se for longa, se for chata, não prende a atenção, que está fragmentada e necessita de estímulos constantes e de curta duração para valer o esforço.

Como já falado, alguns trechos de textos literários foram lidos antes do início da discussão para inspirar e funcionar como um rumo para os debates acontecerem. Um dos trechos escolhidos foi de Nietzsche (1998) em *Genealogia da Moral*, em que ele fala sobre a prática da leitura como arte e diz que é preciso ser menos como o homem moderno e mais como a vaca, copiando o seu ruminar. Foi dessa experiência que um dos professores falou quando usou a expressão “colocar o texto pra dormir”, rever e revisitar aquilo que se lê e escreve como uma espécie de reencontro do próprio pensamento, e perceber que há coisas diferentes que o fazem pensar a respeito:

Eu gosto muito quando o Andrade fala, isso a gente fala. Vamos, vamos. Estamos escrevendo a luta hoje. Eles têm que botar o texto. Dia seguinte você volta e você vai ler de novo. Você vai achar coisa diferente do que você mesmo escreveu. Tem que ruminar o texto, mastigar duas vezes (Professor Vicente).

Há mais coisas que propiciam o pensar e a reflexão acerca dessas questões levantadas pelo professor Vicente. Uma delas é que ao mastigar duas vezes o texto, ruminar, como sugerido pelo excerto, pôr o texto para dormir, há uma atitude de paciência diante do mundo que gira cada vez mais veloz. Isso conduz a uma compreensão de que a relação que o escritor/leitor constrói com o texto é muito mais como uma experiência do que como uma tarefa. Larrosa (2002), comentando sobre a ruminação que Nietzsche traz nesse trecho, alerta para a capacidade de silenciar para conhecer o silêncio das entrelinhas. Só é possível perceber e compreender o silêncio das entrelinhas aquele que também permanece em silêncio para perceber, não o significado das palavras, e sim o sentido que ali se passa. Ele exige para seus textos “pessoas capazes de ler devagar, com profundidade, com intenção profunda e com olhos e dedos

delicados” (Larrosa, 2002, p.15), justamente para evitar que haja precipitação e rapidez desnecessária.

Como em uma constatação espontânea, o professor Severino, a quem o colega se refere (quando fala em colocar o texto para dormir), expressa a necessidade dos tempos atuais, em que a aceleração atrapalha o exercício do pensamento. Ele diz, como em um tom de lamento: “Tem muitas coisas aí nesse caso. A gente tem que botar nossa vida para dormir. Não é? Ele tem que pensar sobre o que a gente pensa” (Professor Severino).

Quando fala que não tem tempo, o professor Severino lamenta a falta de tempo, mas gosta da relação que construiu com a leitura. Vejamos:

Eu tenho uma boa relação com a leitura, muito boa, né? Eu gosto muito de ler. Eu leio muito. Como eu escrevo, eu preciso ler, né? Aprendi a escrever também porque leio. Eu só tenho pouco tempo para ler. Eu sou até assinante do clube do leitor da educação popular, eu já falei até pra os professores aqui. Então, todo mês eu recebo três obras, né, que são editadas ou reeditadas da educação popular. E eu sofro muito porque eu não tenho tempo para ler os livros que, né, que eu adquiro, mas eu leio hoje e também escrevo. Já tô indo agora para quarta obra, solo, e enfim, muitos artigos, mas escrevo muito numa perspectiva científica os resultados dos meus trabalhos. Mas por exemplo, eu tenho uma sala de leitura na minha casa quando eu fiz aquele espaço que não me vou dar, aí uma professora da minha cidade disse tem que chamar de sala de leitura quem conhece a minha casa, a maioria dos professores, né? Lá tem uma sala de leitura que eu acho que é isso, cada um tem que construir a sua dinâmica de leitura, não se admite mais um professor que não seja leitor. Então eu tenho uma boa relação, preciso de um tempo para me relacionar mais, né?

Além de demonstrar o atravessamento da aceleração no seu próprio cotidiano e, também, na sua maneira de viver a vida, o professor Severino levanta outras questões que são interessantes para esta pesquisa. Ele diz que sofre muito porque não tem tempo para ler com qualidade, para debruçar-se e dedicar-se como gostaria. Está sendo engolido. Isso remete a uma questão do ler e estudar: é preciso espaço para fazer isso. Apesar de ter um espaço físico para isso na sua casa, não consegue realizar. Antes, é preciso espaço temporal.

É notável que o ato de ler estudando precisa ser um tipo de leitura mais atenta, que vai tomando notas, por isso não se separa da escrita, conforme compartilhado pelo professor, algo que faz relação com outros textos, que faz pensar, que precisa de lentidão, ruminação, certa atenção. Por isso, essa citação permite pensar que, talvez, ler estudando possa ser uma possibilidade interessante para problematizar a própria existência e pensar na produção de sentidos. Larrosa (2016) trata da leitura no estudo, em um momento em que o estudante faz apenas isso sem preocupação com exames ou mesmo relatórios que tenha que entregar ou sequer com o seu futuro: ele simplesmente está estudando. Sem pressa, ele pode demorar-se, pois não terá prejuízo, sem preocupações, porque pode dedicar sua atenção ao estudo. Isso não

significa que será tranquilo. O estudo exige silêncio, rigor e um desprender-se de si (Pereira, 2019).

Além do silêncio é necessário empenho. Segundo Larrosa (2016, p. 203), “o estudante, para estudar, ainda necessita fazer um lugar para si, para habitá-lo e demorar-se nele. Ainda necessita encontrar um lugar para se perder”. É relevante como algumas questões se tornam cada vez mais raras nas práticas escolares, entre alunos e docentes também: silêncio, atenção e tempo de ruminação. São aspectos que, como já discutido anteriormente, na sociedade do controle, se tornam dispensáveis, pois não encontram lugar na leitura.

O professor de informática compartilha que eles nem leem antes de passar para frente e falar a respeito do assunto, a pressa não deixa. O mesmo fato, lamentado por Severino, acontece também com os alunos, como algo corriqueiro. Segundo o professor, os alunos se contentam com um passar de olhos, uma ligeira conferência de informações, uma decodificação básica para repassar aquilo que foi requisitado. De maneira que não há nenhuma preocupação no que se lê, do que trata o texto, nem mesmo param para assimilar as informações.

Quando eu peço para ele ler [em voz alta], que lê errado, eles dizem assim: ‘Será se [professor de Língua Portuguesa] tá ouvindo um negócio desse?’ Então eles ficam sorrindo, né? Porque assim, eles não param. É aquela primeira conversa do início aqui que eu li da questão da lavadeira. A gente não para para ler, a gente passa por cima hoje. Então assim, que que a gente mais lê? É as telas. Pouca pessoa que pega o livro, que vai ler, que realmente se aprofunda no livro. E aqui dentro da escola a gente tem justamente essa dificuldade. Até os trabalhos que a gente passa, eles não param para ler a fundo. Eles pegam aqui superficialmente, né? E acham que o conteúdo já tá ali, mas quando você começa a indagar, fazer algumas perguntas, a gente descobre que eles não leram (Professor de informática, grupo focal).

Cabe aqui colocar o trecho do texto que o professor faz menção em sua fala, o de Graciliano Ramos (1980):

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.

O que Graciliano apresenta ao falar da escrita, descrevendo seu ofício, o trabalho gerado, o labor, o processo, o professor faz lembrar o quanto estamos distantes disso. Na descrição do escritor, veem-se combatividade e compromisso com as palavras ao mesmo tempo que no

compartilhar sobre o cotidiano dos alunos, o professor testemunha ausência de paradas e falta de interesse na leitura. Relata a dificuldade que invade as escolas ao mesmo tempo que se inclui quando fala no plural (não paramos para ler). O professor indica em sua fala algo que já invadiu o cotidiano não só das escolas, mas o dia a dia dos alunos: as telas. O digital é, sem dúvida, um dos pontos que fazem a pós-modernidade se distanciar tanto no quesito comunicação: a velocidade de informação, alto volume de coisas, pulverização de notícias falsas e sensação de atraso ou mesmo necessidade de estar sempre *on-line*.

Nesse sentido, há também a fala de um aluno que ao abordar a leitura no suporte digital – no caso dele, o celular –, retrata sua dificuldade quanto à concentração e manutenção do interesse e atenção por conta não só das notificações, mas da própria curiosidade para verificar o que está acontecendo enquanto ele lê. Como a distância é apenas um clique, um alternar de aplicativos, ele se distrai e não consegue mais retornar:

Eu mesmo não consigo se eu ler algum um livro, qualquer coisinha assim, consigo não, se não obrigado [Pesquisadora pergunta: e não consegue por quê? (ele faz uma careta) Acha chato? Ou porque não entende?] Não, não sei focar não. Do nada aparece uma outra coisa e outra coisa melhor para mim fazer, eu faço. Tá lendo aquela mensagem aqui. Esquece do livro. Se for ler, o celular já tá cheio de foto. E outras coisas tu lê no celular. É, mas eu não quis. [Pesquisadora pergunta: mas é o formato, a intensidade da luz que incomoda?] Ah não, é por causa das atrativas, né? É porque o *Instagram*, quero ver notificação, no beta lá no *Instagram*. Tchau, fico ansioso, o caba fica agoniado. Aí eu vou, aí saio, ligo, entra aí eu entro, algum dia e eu fico lendo. Aí eu lembro que tem quem ligou, volto aí depois eu penso que não mandaram mensagem, eu vou lá respondo e fico por lá mesmo. Não volto pro livro, entendeu? (Bentinho).

O fato é que no seio de uma sociedade tecnológica, consumista, neoliberal, individualista, da utilidade econômica, do tribalismo, o aluno se percebe completamente envolvido a esse modo de vida. Não comenta sobre a possibilidade de simplesmente ignorar essas outras distrações, por exemplo. É uma espécie de contágio. A respeito disso, Han (2018) afirma que

A comunicação digital toma não apenas forma espectral, mas também viral. Ela é contagiante na medida em que ela ocorre imediatamente em planos emocionais ou afetivos. O *contágio* é uma comunicação pós-hermenêutica, que não dá verdadeiramente nada a ler ou pensar. Ela não pressupõe nenhuma *leitura*, que se deixa acelerar apenas de maneira limitada. Uma informação ou um conteúdo, mesmo com significância muito pequena, se espalha rapidamente na internet como uma epidemia ou pandemia. Nenhuma outra mídia é capaz desse contágio viral. A mídia escrita é lenta demais pra isso (Han, 2018, p. 98-99).

Na experiência compartilhada pelo aluno, há uma inquietação tão absurda que causa ansiedade nele. Ele prioriza a rapidez, a novidade em detrimento da lentidão que uma possível leitura poderia demandar. Não consegue firmar os olhos e nem a atenção, é levado pelo vento

da novidade incessante. O excesso de estímulos, a pressa e a exigência cada vez mais rigorosa podem produzir, na visão do filósofo Han (2018), um prejuízo muito pontual e significativo na economia da atenção. O espaço para a lentidão diminui de maneira drástica pela própria natureza das exigências feitas. Por isso, a atenção profunda e cuidadosa dificilmente é alcançada; o que há, no máximo, é uma dispersão, que não exige demais do indivíduo. Segundo Han (2015, p.33), “essa atenção dispersa se caracteriza por uma rápida mudança de foco entre diversas atividades, fontes informativas e processos”.

O fato é que a sociedade contemporânea está fascinada pelos sedutores feitiços das imagens. As redes informatizadas, o acesso à internet e a rapidez das conexões fizeram entrar em crise as belas-artes da palavra. Sibilia (2012) assevera que a escola ainda alicerça-se na palavra, que está sufocada pelos avanços claros do audiovisual. Os alunos frequentemente reclamam que isso é uma coisa muito chata e demonstram desinteresse claro por isso. Com o fascínio pela imagem, o interesse pelos livros diminui, os textos, se (e quando) lidos, precisam informar rapidamente, caso contrário, serão trocados. Como pontua a autora, é a escola tentando concorrer com os dispositivos do marketing para não ficar obsoleta e o recurso audiovisual entra nessa tentativa.

É possível perceber o quanto a tecnologia audiovisual invade o ambiente escolar e tem um forte impacto nas práticas de leitura e escrita. Com o acesso facilitado à internet e toda informação disponível à distância a partir de um clique, ao alcance das mãos, os alunos, conforme compartilhado pelos professores, não querem mais ler textos, não estudam mais lendo e escrevendo, porque fazem isso assistindo a vídeos no *YouTube*. Concorda-se aqui com Sibilia (2012, p. 87), quando ela afirma que “o espectador contemporâneo não seria, portanto, exatamente um receptor, como aquele que decodifica, critica ou se deixa alienar, mas um usuário que surfa ininterruptamente no caos das informações”. O aluno contemporâneo, assim, tem tanto acesso facilitado a informações que o texto perde espaço e ele, aluno, ganha a possibilidade de surfar nesse caos de tantas coisas disponíveis, úteis, prazerosas e de fácil acesso. A partir disso, é possível o questionamento: quais as relações com a leitura, com o pensamento, com a vida, estamos produzindo nessas práticas?

Dessa forma, há uma modulação contínua, uma dispersão programada pelas redes sociais. Isso corrobora com a fala do professor quando compartilha a respeito da natureza efêmera da leitura praticada pelo aluno no celular:

[...] Mas uma boa parte que a gente percebe que tá direcionando tanto tempo se deixar à vontade e passa o dia lendo aquilo. Aqui eu falo daquela leitura informativa, aquela que tem no Instagram, aquela lá passando na telinha; quando eu falei em tela que essa leitura de 15 segundos, tranqüilo, rápido, tem só o Instagram aqui (Sérgio).

Essa leitura de 15 segundos não é por acaso, é um sintoma de um modo de existência que repele o confinamento, o silêncio, a demora. O aluno transporta para a sala de aula a lógica do *Instagram*: uma leitura rápida, atrativa, epidérmica e visual.

Isso evidencia a urgência da discussão a respeito do letramento digital. A compreensão do letramento digital se interessa pela maneira como as mudanças tecnológicas transformam as relações sociais e toda a sociedade. Não apenas por saber que as mídias digitais, tecnologias de informação fazem parte da vida dos estudantes, mas por entender que os textos digitais alteram, trazem mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular textos nas sociedades (Rojo, 2009).

O letramento digital constitui o estado ou condição de quem se apropria da nova tecnologia digital e exerce práticas de leitura e escrita na tela diferentes daquelas realizadas no papel (Soares, 2002). As alterações na dinâmica e na velocidade do meio digital refletem-se nas práticas linguísticas. Tais práticas resultam de contextos complexos e não se restringem ao uso de dispositivos eletrônicos. Daí a fundamental distinção entre a incorporação técnica de recursos digitais e a percepção de que esses meios constituem modos culturais de utilização da linguagem no cotidiano.

A implementação do letramento digital exige condições materiais plausíveis. A CFR de Açailândia, por exemplo, ainda enfrenta obstáculos com a instabilidade do fornecimento de energia elétrica, um aspecto basilar. Conforme apontam Komesu *et al.* (2025, p.47), “[...] invisibilizar a demanda desses sujeitos e seus modos de engajamento implica reproduzir modelos de exclusão, pouco sensíveis a contextos, saberes e modos de participação marcados pela diferença.”. Silva (2024) indica a necessidade de pesquisas específicas a respeito da temática no contexto da Educação do Campo para tratar dessas demandas sobretudo pela infraestrutura e acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação no meio rural brasileiro.

A análise centra-se na natureza social da escrita em meios digitais, observando, inclusive, as mudanças nas relações, seja relação com o saber, relação com a técnica, relação com os outros (Fluckiger, 2020). Segundo Komesu *et al.* (2025, p.54), “as práticas sociais de letramentos digitais emergem, como é sabido, em contextos situados, “atravessados” por disputas de sentidos, relações de poder e processos interdiscursivos que envolvem instituições, normas, identidades e modos de subjetivação”. O conceito de letramento digital vincula-se, portanto, à perspectiva dos letramentos no plural, à diversidade dos modos de vida e aos processos de subjetivação que passam pela mediação tecnológicas.

Por outro lado, uma das professoras compartilha sobre a necessidade de disponibilizar aos alunos coisas simplificadas, para só depois ampliar no rumo da área técnica, e isso se dá justamente pela pressa deles:

Eu tento trazer para eles conteúdos de forma de uma linguagem mais simples e aí depois a gente vai incrementando a linguagem mais técnica, porque é, é, eles já vêm de outra realidade e aí é a escrita é um pouco atrasada, a leitura é um pouco atrasada, então a gente vai tentando. Costumo trazer também, gosto de produzir, trazer pra gente fazer uma roda de leitura na sala até para eles perderem tanto a vergonha de falar para quando eu passar pro seminário, para eles também praticarem a leitura. Eu sinto muita dificuldade porque eles querem tudo muito rápido e aí fica tudo muito meio superficial (Conceição).

Na fala da professora, é perceptível sua preocupação em manter os alunos minimamente interessados na temática, na simplificação da linguagem com o intuito de aproximar-se deles ao oferecer algo sem uma maior resistência, algo facilitado, considerando a lógica do consumo. No método consumerista, o conteúdo precisa ser despido de qualquer aspereza ou complexidade. Com a atuação proveniente das redes e interfaces digitais, o aluno rejeita facilmente qualquer texto que possa exigir um esforço maior para compreensão ou pensamento, há uma expectativa de que seja tão acessível e rápido como um vídeo na *Timeline*. Contudo, salta-nos aos olhos a expressão “leitura e escrita atrasada” e nos vem à mente os seguintes questionamentos: atrasado pra quem? Esse atraso é no sentido da habilidade/competência? Ou na compreensão? Atraso por que demora mais e não temos tempo a perder? Ou será que não se trata aqui da questão da competência/técnica, mas de uma questão de descompasso cronométrico? Será que os alunos estão tão imersos numa aceleração do tempo digital em que a instantaneidade é a norma e ao experimentar uma leitura mais complexa enfrentam uma lentidão insuportável?

Por fim, é substancial a dificuldade relatada pela professora, que, apesar dos esforços, não consegue muitas coisas pela disparidade de realidades: enquanto ela quer facilitar e possibilitar rodas de leitura, treinos e possibilidades de melhorias, os alunos querem rapidez e superficialidade. A aceleração tornou-se um imperativo, a demora é encarada como um fracasso, uma perda, algo ruim. Há, claramente, uma disparidade de horizontes temporais, uma colisão de ritmos que traz questionamentos. De que maneira a leitura-veloz se consolida nos espaços escolares na Educação do Campo? Existem brechas nessa tensão em que a leitura ainda consegue emergir como acontecimento e formação?

### **5.1 Mas essa leitura, serve pra quê, hein?**

Percebi que estava cada vez mais inutilista e que pensava em coisas só pela sua beleza e não queria saber do seu valor monetário ou instrumental.

Estava cada vez mais esquisita, como dizia o meu irmão. Por vezes, também eu ficava a olhar para um inseto, para um padrão de um tapete, para um copo de chá com uma rodela de limão. Ou pior, para a marca que um copo de chá deixava na toalha da mesa (patrocinada por uma marca de frigoríficos).

No outro dia, na escola, perguntaram-me para que é que eu queria um poeta.

Disse que gostava de poemas.  
Inutilista!, gritaram

(Afonso Cruz, 2020).

Em uma fábula distópica, Cruz (2020) conta a história de uma família que decide comprar um poeta a pedido da filha, como se fosse um animal de estimação. Para além da crítica social sobre arte, valores sociais e o desejo pelo lucro, o autor chama a atenção para o fato da influência que a presença do artista exerce ao conviver com a família. Nesse ponto, o trecho da epígrafe escancara o quanto a menina era hostilizada com a acusação do *inutilismo* por estar com a atenção apurada, um viés artístico, algo sem valor, completamente inútil. Não se sabe ao certo o quão distante está da realidade em que se vive hoje. Aponta, dessa maneira, diretamente à questão central desta subseção.

A presente subseção tem seu início esclarecendo o quanto a aceleração temporal já abordada se relaciona diretamente com a ideia de utilidade, lucro e função para a leitura. A partir da regularidade presente nas falas colhidas durante as reuniões do grupo focal, analisa-se como a leitura utilitária pode ser uma maneira de relacionar-se com a vida, com o outro e consigo mesmo. Esse cenário de leitura enquanto investimento necessário para obtenção de resultados imediatos e práticos carrega uma lógica de funcionamento que produz determinados efeitos de sentido, que são explanados ao longo da subseção.

A colonização do tempo como sintoma dos dias atuais e a consequente leitura acelerada também produzem uma questão importante sobre a natureza pragmática dessa atividade. A leitura se mostra bem apressada, mas demonstra também que cumpre um papel importante, o de ser, acima de tudo, instrumental. Fazer com que isso seja útil é essencial para a produtividade que funciona a partir do nexos existente entre menor tempo e a maior conveniência. Nesse contexto, propõe-se analisar como a leitura utilitária, movida por essa lógica, molda as escolhas e, conseqüentemente, as subjetividades de professores e alunos.

Veiga-Neto (2011) adverte que esse é um fenômeno na educação como um todo e não apenas na leitura e na escrita. O autor advoga que a racionalidade que preside a escola contemporânea está fortemente atrelada à lógica do neoliberalismo, na qual o indivíduo é

interpelado a constituir-se como um "empresário de si mesmo". Dessa forma, o conhecimento deixa de ser um valor em si ou um caminho para a formação ética e passa a ser validado exclusivamente por sua funcionalidade.

Essa lógica instrumental acaba por esvaziar a densidade da palavra, a "leitabilidade" padronizada, o dispositivo da utilidade ignora as gramáticas locais e os tempos da terra, tentando substituir a experiência vivida por uma métrica de desempenho que reconhece apenas o que é produtivo, o que é útil e o que é funcional.

Sendo assim, a leitura e a escrita precisam ser úteis, fazer diferença no currículo para trazer lucro e destaque no mercado de trabalho. Nota-se que “[...] a leitura e a escrita se transformaram na era da informação, mudando de estatuto ao se desviarem do ambicioso salvacionismo civilizador, de tom universalista, para focalizarem na instrumentalidade utilitária mais pontual do tipo empresarial” (Sibilia, 2012, p. 70). Isso se relaciona diretamente com a discussão que Ordine (2016) constrói, ao falar dessa utilidade. Quem define o que é útil? E por que não há espaço para inutilidade em nossa sociedade? Pode-se evidenciar fortemente a condição de possibilidade para esse regime de verdade, que afirma o útil nas escolas a partir de uma perspectiva econômica de ordem empresarial.

Um dos alunos confirma que precisa aprender com cada leitura e é preciso manter-se focado: “As leituras de fora são mais diferentes das daqui de dentro, porque a gente vai ser focado assim. A gente tá lendo não porque a gente goste, mas, sim, porque tem que aprender aquilo” (Augusto). E vão concordando, na ideia de tempo escasso e função a ser cumprida: É difícil [outro em seguida já fala]. Alguém quer apresentar um seminário, que a gente fale de um livro que a gente nunca nem viu, o professor chega e passa em uma semana, nós tem que ler o livro todinho, explicar ele (Bentinho).

Como é interessante perceber que, ao invés de pensar em outra relação com a leitura, os alunos demonstram completa adaptação às exigências, desde que atenda ao que é proposto:

É, se ele desse um pouco mais de tempo...dava de ler, mas tipo, a gente só pega o livro, vê do que se trata, pede um resumo pra internet e depois praticamente só reescreve, não é uma boa, você tá é forçando pra ler alguma coisa... (Carolina).

Pois eu chego na escola, só pego um resuminho no chat, qualquer lugar e faço. Sem ler mesmo, na sorte. Aí chega lá na frente, só lê o resumo, explica uma coisinha, nem explica nada (Sérgio).

Essa ideia contemporânea de que a leitura deve ser operada sob uma lógica estritamente funcional é abordada por Baricco (2008) quando chama os processos de bárbaros, pois define o novo capitalismo de barbárie. O autor defende que o livro é como um sistema de passagem,

cujo valor não reside mais em uma essência isolada ou sagrada, mas na sua capacidade técnica de se conectar a sequências externas de sentido que circulam pelo mercado e pelas mídias digitais. O que define a relevância de um texto senão a sua utilidade para gerar novas trajetórias e impulsos de consumo informativo? Ele argumenta que a leitura se dá em um movimento horizontal que é pautado pela comunicação e pela utilidade imediata. Isso se manifesta no *surfing*, que se pauta pela velocidade e pela sequência de informações que se busca ao ler.

Aqui a gente faz uma leitura focada para estudos meu, a gente pode ler o que que for, mas aqui vai ser focado só para alguma coisa certa...A leitura lá fora vai ser mais para entretenimento (Bentinho).

Não se pretende entrar no cerne da questão do conceito de entretenimento trazido pelo aluno em sua participação, mas não há como deixar de observar a maneira que ele utiliza as expressões ‘focada’, ‘estudos’ e ‘alguma coisa certa’. Isso conduz a uma estabilidade de sentido que encontra na leitura-representação seu objetivo principal: encontrar verdades objetivas, sentidos postos e prontos para serem encontrados. A leitura como uma localização de sentidos óbvios enxerga no texto um espelho fiel daquilo que deseja encontrar.

A leitura para fora, para encontrar algo, uma informação no texto, para interpretar, extrair do texto para alcançar uma evolução. Nessa perspectiva que um dos alunos compartilhou como a leitura pode ser boa e importante porque serve a um objetivo de mais qualidade ao mercado competitivo. É uma vantagem que vai ser adquirida, como uma pílula de informações para superar a concorrência.

A pessoa consegue ter mais retenção com leituras, com perguntas, aprende muito, sobre coisas de universidades, aprende mais, interpretar perguntas, interpretar textos, conversar também, assim a partir da leitura. Você aprende a conversar (Capitu).

Veiga-Neto (2011) afirma que a educação como um todo é um aspecto que atualmente serve à produtividade:

No quadro da governamentalidade neoliberal, a educação é entendida como um investimento num capital humano que deve render juros ao longo de toda a vida [...]. O conhecimento deixa de ter um valor em si mesmo para ter um valor de troca, de modo que aprender e saber passam a ser vistos como ferramentas para a competitividade (Veiga-Neto, 2011, p. 115).

É nesse sentido de ferramenta que a leitura é assumida na dinâmica escolar. O aluno pensa que precisa cumprir a tarefa para alcançar um objetivo mercadológico. Pensando-a como um domínio de habilidade de extrair informações e rapidamente transitar por elas. Como exemplo disso, uma professora compartilha a dificuldade que ela enfrenta em perceber que os

alunos não querem sequer percorrer a integralidade de um texto para concluir uma simples pesquisa, pois, na racionalidade neoliberal, querem economizar tempo e serem eficientes com o mínimo:

Como já foi falado aqui. Quando a gente passa alguma pesquisa, eles até podem lá pesquisar alguma coisa, mas eles optam por ler apenas o enunciado. Eles não clicam nem para abrir o site, para ficar aquele enunciado em cima ali para eles. Professor, posso escrever isso? Eu falei: 'Não, você tem que abrir o site, você tem que ler, você escreve o que você entender da leitura que você fizer'. Ah, não, professora, o texto desse tamanho. Eu vou olhar, tem três parágrafos o texto. Falei, gente, mas é um texto pequeno. Gosto de trazer artigo, só que assim, a parte de artigo eles acham mais chatinho, mas a gente ainda tenta trazer para ver se eles se interessam, se vira uma chavinha lá na mente. A gente vai trabalhando por ali (Conceição).

A questão levantada pela professora a respeito dos estudantes sequer abrirem o *link* ou terem a curiosidade de percorrer o texto para inteirar-se do que se trata indica uma relação com o mesmo e não apenas desinteresse ou desleixo. A reclamação pela extensão do texto – por vezes, eles nem sabem qual a extensão textual – já demonstra a indisposição para encarar algo que seja mais do que o passar os olhos e resolver imediatamente a proposição que fora feita pela docente. Sibilia (2012) destaca que a escola foi forjada para produzir alunos concentrados, próximos aos livros e isso tem colidido frontalmente com as questões de conexão e dispersão que eles encontram, completamente mergulhados nos *smartphones* e computadores com acesso à internet. Por isso, parecem tão distantes daquilo que possa exigir mais de um clique ou um pouco mais de atenção.

Nem mesmo a atenção ao texto e às palavras está sendo alcançada. Se falta espaço para atenção nas informações, foco no texto, há algum resquício de atenção para si ou para a relação que pode ser construída com o que está escrito? Há espaço, tempo, paciência e oportunidade na relação consigo mesmo e com o mundo? Esse tipo de atenção é necessário para aceitar que a leitura exige a escuta.

Sobre essa atenção, Schuler (2013) mostra que é preciso não só concentração cognitiva, mas silêncio, leitura e escrita. Uma atenção para consigo mesmo, com o mundo e com os demais. O silêncio que evita as respostas do leitor moderno tagarela, citado por Larrosa (2006), que requer uma conversão a si mesmo.

A atenção é um dos pontos trazidos por Diadorim. Ao abordar a leitura feita em grupo durante as suas aulas, afirma que é necessário mantê-los alertas. Esse estado de vigilância é justamente para interpretar e falar a todos a respeito do que leu. Atenção ao que está posto, permanecendo despertos, para dar as respostas corretas.

[...]Não se faz a prática sem a teoria, então ela tá lado a lado junto, tá junto. Então eu tento sempre pegar mais essa parte da prática nas minhas aulas. Então a leitura, eu confesso que eu deixo um pouco de lado até, mas na parte da leitura eu cobro muito deles. É uma forma também de prender atenção nas minhas aulas, porque eu faço assim, pego lá o texto e coloco lá e daí uma pessoa faz a leitura. Daí eu vejo se alguém tá querendo dormir ou não, se tá prestando atenção na aula eu quase pergunto para ele interpretar aquele texto. Aí a pessoa tem que estar atenta para porque vai chegar na hora dela falar e resumir o que que ela entendeu, o entendimento dela. Daí no começo, né, lá no começo, tanto nas três turmas quando eu comecei a fazer isso, primeiro eles né? A pessoa lia, aí quando eu pedia para vir explicar, a pessoa tinha que ler novamente com atenção pra pessoa prestar atenção. Aí ela conseguia falar alguma coisa. Hoje em dia não, ele já fica mais atento. Aí quando eu já peço para eles explicarem, já conseguem desenvolver um raciocínio. Porque não é só a leitura, ler, e qualquer pessoa consegue ler, mas interpretar que é o diferencial. Então é isso que eu cobro deles, para quando eles irem pra prática realmente saber fazer porque também na prática, né, qualquer pessoa, se tiver uma pessoa explicando, faz isso, isso e isso, a pessoa vai lá fazer. Então isso não é a opinião que faz. Mas o saber como técnico, como conhecimento, esse é o diferencial que eu tento buscar nele, né? Que esse é o objetivo também da Casa Familiar Rural (Diadorim).

A modalidade da leitura-utilidade é pautada pela lógica da representação e, conforme a citação acima do professor, é preciso prestar atenção para resumir o que leu, entregar aquilo que está contido no texto. É um leitor que executa uma função, que precisa aproximar-se do texto com uma racionalidade técnica, não buscando qualquer relação com ele, mas a confirmação de suas estruturas prévias. Isso foi destacado por Skliar (2014, p. 93): “talvez hoje a leitura seja uma fonte utilitária de informações em que o desejo ou a experiência de ler não cumpra nenhum papel essencial”. Por isso, a leitura assume a partir dessa perspectiva uma postura extrativista, em que retirar do texto, interpretar corretamente, é o principal objetivo.

Por outro lado, pode-se questionar, a partir dos estudos foucaultianos, se a leitura não seria justamente essa prática que, mais do que confirmar uma dada realidade, a problematiza, nos puxa para fora, nos faz outros. Nesse mesmo rumo, Larrosa (2002) propõe a discussão da leitura como algo que possibilita inúmeras possibilidades, distanciando-se da ideia de buscar uma significação das palavras dadas no texto, partindo de uma visão que considera que o texto pode ter uma multiplicidade de perspectivas, pois o importante seria se perguntar pelas forças que circulam pelos textos.

Lopez (2008) também convida a pensar sobre essa questão. Ele afirma que não há sentido em si mesmo, não existe nada no texto com sentido próprio, “em si mesmo”. Pois se não há, como entender então a relação e os objetos que são apresentados ao leitor? São as forças que operam através deles que lhes atribuem sentido. Afirma, dessa forma, que “o sentido é uma força que se expressa nas coisas” (Lopez, 2008, p. 58). Portanto, o que se precisa discutir a respeito do texto é: que forças operam para que esse texto seja compreendido dessa maneira?

Nesse sentido, Larrosa (2002, p. 31) afirma que “ler bem é saber ver tudo aquilo que o texto mostra, e também adivinhar o que a literalidade do texto não mostra, isto é, a força que expressa”. Por isso, diametralmente oposta à ideia de decifração de um código chamado língua, organizado como um texto, é a ação de ver o dito e o não dito e assim compreendê-lo.

Foucault (1999) levanta essa discussão entre as palavras e as coisas, desconstruindo a ideia de que existe um lugar em que os objetos e as palavras se encontram. Esse lugar não existe. O filósofo exemplifica sua linha de pensamento em uma de suas obras, apresentando o quadro *As Meninas de Velasquez*, em que demonstra a perfeita representação e, no espelho, o reflexo do artista mostra que há mais do que se vê, não porque há um encoberto, essência ou segredo, mas porque essa relação entre as palavras e as coisas é da ordem da invenção.

O que se pode notar no processo de significação do texto é isso: várias forças atuando para que ele seja produzido como uma verdade única e inquestionável. Isso se fortalece também com a ideia de que as palavras e as coisas naturalmente pertencem umas às outras. Porém, esse lugar é uma ficção. Quem estabelece a significação são as políticas gerais de verdade de cada sociedade, como resultado de efeitos específicos de poder. Por essa razão, também que há uma distinção clara entre significação e sentido. A significação é dada como resultado dessas forças que atuam em prol de estabelecimento de verdade, enquanto a produção de sentido é da ordem da experiência.

A figura da leitura como representação opera diretamente com as ideias da vontade de verdade e o sujeito fundante (Schuler, 2017), em que há uma significação possível e que o autor (figura do sujeito essencial) possui objetivos claros e diretos para a interpretação de texto. Nessa leitura, há a busca do sentido original das palavras e da intenção do autor, como se fossem os únicos propósitos.

Ademais, ainda na discussão sobre o fato de que o lugar em que as palavras se tornam coisas, levantada por Foucault (1999), seja uma ficção, Lopez (2008) compara os conceitos de significação e sentido. Isso se faz relevante aqui pelo que está sendo nomeado de ‘interpretação’, chamada por Nietzsche (2013) de uma invenção. Nesse sentido, a partir de uma perspectiva mais tecnicista, há na interpretação uma ideia de busca de sentido original das coisas ou mesmo da verdadeira intenção do texto ou autor, objetivando uma verdade. Todavia, a interpretação é da ordem da invenção, uma vez que a verdade é uma invenção que esqueceu que o é (Nietzsche, 2013), na medida em que não há um significado verdadeiro em si mesmo. E esse seria o objetivo da interpretação, conforme a fala dos professores e os documentos analisados: alcançar esse lugar naturalizado do significado único como se fosse verdadeiro e indiscutível.

A ordem do binarismo não suportaria o sentido, apenas a significação, pois

[...] o sentido se dá numa relação aberta com o signo. O sentido não pode ser identificado com o jogo formal de coerência ou implicação. Podemos chamar isso de significação, mas o sentido propriamente dito se estabelece num encontro, numa relação aberta com aquilo que desde fora força o pensamento (Lopez, 2008, p. 63).

O sentido, então, seria construído na relação que se dá entre leitor e texto. O texto não pertenceria ao autor e suas implicações, mas, sim, ao leitor, que daria sentido a ele partindo da relação que desenvolve. Ao ler, não seria necessário buscar a verdade das palavras, pois essa verdade é uma invenção, não está pronta e acabada e nem existe desde que o mundo surgiu. Aquino (2011, p. 648) corrobora tal conceito dizendo que

[...] as palavras não operam como correspondentes ora mais ora menos precisos das coisas, e que a tarefa do pensamento não é, de modo algum, a conversão de uma à outra realidade, à moda das explicações descritivas com o selo de objetividade, sistematicidade e abrangência.

Palavras exatas, interpretações iguais e as mesmas compreensões são o que geralmente se espera. Quando Corazza (2007) discute essas questões, afirma que não são as mesmas coisas que estão sendo escritas e lidas, é a mesma vida que está sendo vivida, pois há uma prática de si mesmo na leitura.

Isso é levantado pelo professor Fabiano quando ele esclarece que, por vezes, os códigos linguísticos e as habilidades são assimiladas, mas a atribuição de sentido falha. Vejamos:

[...] É um desafio puxado para nós essa relação [*falando sobre a relação entre leitura, professores e alunos*], porque a gente quer que os alunos de fato sejam um leitor, consigam de fato ser leitores. Só que alguns falam assim, a gente olha assim nos olhos, como é que eu diria, e diz assim: ‘Ah, esses meninos não querem ler não, menino não quer aprender a ler’. Porque ele até consegue ter os códigos linguísticos, mas muitas vezes interpretar mesmo, atribuir sentido, a gente vê a dificuldade. Porém, a gente insiste. Por exemplo, nas minhas aulas de língua portuguesa, eu costumo muito trabalhar com eles obras literárias e sempre, sempre com frequência, a gente pede para eles levar um livro para casa, para ler ou escolher um livro lá para eles lerem e na próxima alternância a gente vai compartilhar a leitura. Uma boa parte consegue fazer, digamos aqui uns 60%. Mas eu não consegui fechar os 100%. E eu tento fechar assim todo mundo ler, mas sempre ficou, sempre ficou uns que não consegue dar essa devolutiva, porém, os que conseguem ler, tiveram a diferença. A gente consegue perceber a evolução tanto no raciocínio dele, na disciplina, com até na oralidade dele, na interpretação, na forma de estar se expressando, a gente vê que ele consegue desenvolver melhor. E eu gostaria muito que a gente conseguisse isso, todos nós de fato, ter nossas turmas, que os alunos que fossem praticantes da leitura, mas aquilo que a gente sempre fala, né? É um desafio, eu vou até ser redundante, desafiador, é puxado, mas a gente vai conseguindo aos poucos (Fabiano).

É preciso explicitar que a fala não está negando a relevância da leitura enquanto habilidade e competência, pois ela o é, inclusive o professor até confirma isso com o exemplo

da mudança na oralidade e na disciplina de Língua Portuguesa. Mas o que se pergunta é: quanto tempo resta para a produção de sentidos levantada por ele? Quanto espaço é criado para que haja a produção de sentidos e não a procura por um significado, uma mera interpretação?

Entre as vozes de todos comentando essa temática, uma das alunas fala: “Ah, mas isso aí é só ler por ler, não adianta de nada”. Questionou-se o que seria ler por ler, para tentar compreender qual seria a concepção a esse respeito; para não cumprir algo? E é justamente no sentido contrário o que ela falou. Vejamos:

Ah, o que que seria ler por ler? Tipo assim, por exemplo, tem gente, tem gente que não gosta de ler e é obrigado a ler um livro para poder fazer uma apresentação. Tipo, algumas pessoas da escola, o professor de português, ele passa em quase toda alternância um livro pra gente ler e apresentar. Só que muitas pessoas não têm vontade de ler. Então, elas leem só por ler, né? A maioria das vezes nem consegue entender o que faz. É aquilo ali, faz e pronto (Dora).

Para ela, ler como uma obrigação, uma tarefa a ser cumprida, não é propriamente uma leitura, é um ‘ler por ler’. Seria ‘ler por ler’ a leitura que confirma tudo? A leitura sem propósitos, a leitura que não chacoalha o leitor? Isso converge com o que Skliar (2014, p. 71) afirma: “Toda tentativa de fazer ler à força acaba por retirar as forças de quem lê. Toda tentativa de obrigar a leitura obriga o leitor a pensar em tudo aquilo que gostaria de fazer, deixando de lado, imediatamente, a leitura. É preciso deixar em paz o leitor quando se trata de ler”. Uma leitura desinteressada, conforme Dora, algo que nem se consegue entender o que faz, uma leitura sem paz justamente porque feita à força.

Nesse sentido, corrobora a fala de um professor quando compartilha os poucos segundos/minutos que duram a leitura de um aluno, no celular:

[...] Nós vivemos uma época que muitos leem, mas não querem mais talvez ler para ser formado, que é mais aquela leitura informativa, tipo aquela leitura da tela que é muito rápida, a leitura muito acelerada, passou, mas pegar o livro para ler de 100 páginas, 200, 300 ou até mais até da prima, da dificuldade. No meu caso, eu tento cada dia aprimorar isso, ler com quem quer aprender, que, de fato, a leitura é uma parceira que não pode faltar em nossa vida. Ela é aquela que está pronta para gente desabafar com ela. Aliás, o livro é aquele que está pronto de desabafar com ele pra gente falar e ao mesmo tempo ouvir. E muitas vezes a gente ouve que a gente não quer ouvir e muitas vezes lê que a gente não quer ler, mas precisa ler. E nessa leitura, a gente de fato consegue às vezes sentir bem, às vezes se frustrar, às vezes a gente se alegra e às vezes fica angustiada e até mesmo com raiva, porque a gente leu que a gente não queria ler e ouve que não queria ouvir. Mas felizmente é o mundo da leitura. É um mundo fascinante, é um mundo suficiente e é esse mundo que eu tô envolvido, eu procuro cada dia mais me descobrir dentro dele (Fabiano).

De diferentes formas, demonstraram que a habilidade de juntar as letras e entender o que está escrito é suficiente para a navegação que pretendem. Utilizando-se da leitura como uma habilidade técnica a serviço daquilo que está nos celulares.

Ao mesmo tempo que compartilha a leitura praticada apenas pela informação, o professor descreve o livro como um parceiro de desabafo e escuta, evoca outra dimensão na qual o texto não é um objeto técnico. O docente acentua o descompasso entre a leitura informativa das telas, que se assemelha ao movimento de *surfing* descrito por Alessandro Baricco (2008), caracterizado pela aceleração e pela navegação horizontal e superficial, e a leitura que demanda a permanência em obras de fôlego. Para o professor, o livro funciona como um dispositivo de diálogo que exige a coragem de ouvir o que não se deseja, o que configura a própria exigência ética da formação. Nesse sentido, a frustração e a angústia mencionadas deixam de ser obstáculos para se tornarem evidências de que o texto operou uma fissura no sujeito, retirando-o de sua zona de conforto e expondo-o à alteridade, o que parece se aproximar muito mais de uma exigência ética do processo de formação, objeto da próxima subseção.

## 5.2 Vivendo, lendo, formando e experienciando: a leitura como experiência/formação

“Haver lido é uma náusea, como haver vivido.  
Ler é uma forma de nos ausentarmos, mas o que encontramos nessa ausência  
é o peso de sermos nós mesmos, só que por palavras alheias”

(Pessoa, 2011).

Este trecho do *Livro do Desassossego*, de Bernardo Soares, um dos pseudônimos de Fernando Pessoa, oferece uma abertura potente para o que se propõe discutir por sua natureza fragmentária e convidativa ao pensamento. Ao afirmar que haver lido é uma náusea e que ao nos ausentarmos por meio da leitura encontramos o peso de sermos nós mesmos através de palavras alheias, o autor nos situa no cerne da leitura como experiência. Esta percepção de Soares ressoa na tese e sustenta esta subseção: a leitura como um modo de subjetivação e formação que exige uma atenção capaz de nos desestabilizar.

A experiência da leitura, nesse sentido, opera como um exercício de alteridade que nos retira de um lugar comum para nos confrontar com a própria existência, mediada pelo texto. É esse incômodo, esse peso de ser si mesmo por meio do outro, que permite o deslocamento necessário para a formação. Dito isto, discute-se, a partir das contribuições dos docentes e alunos durante o grupo focal, sob a ótica de Larrosa (2007), Foucault (2010), Skliar (2014, 2023), Schuler (2014, 2017) e outros autores, como a leitura pode ser uma forma do sujeito tornar-se o que é sendo atravessado, formado e transformado por aquilo que lê.

Nesta subseção, utilizam-se as contribuições desses autores para analisar como a leitura e a escrita se configuram como ferramentas de cuidado de si e de produção de novas subjetividades. Busca-se compreender como o ato de ler, ao provocar essa náusea de que fala Bernardo Soares, pode conduzir o sujeito a abandonar uma identidade fixa e a se lançar em um processo de constante reinvenção no tempo presente.

Longe do fortalecimento de uma identidade fixa e igual, partindo do pressuposto da subjetivação como um processo múltiplo e instável, conforme já tratado anteriormente, não há como resultar em maneiras definitivas/prontas de subjetividade, por isso a proposta de leitura como um modo de voltar-se a si mesmo. Uma confecção de forro na costura, uma dobra, um cerzir (Deleuze, 1992). Não se trata de aquisição de competências nem tampouco da consolidação de um ‘eu leitor’, mas de um processo frágil, descontínuo, arriscado, incerto de transformação de si.

Essa configuração da leitura como um exercício de voltar-se a si mesmo estabelece um território onde a experiência de ler funciona como um laboratório ético da existência, inspirando-se nas contribuições foucaultianas de subjetivação, como um empréstimo mesmo. Ao operar nas dobras da subjetivação, o ato de ler pode ser uma porta para que o sujeito habite as margens da sua própria história e assim fazer com que o contato com as palavras seja uma oportunidade para o imprevisto. Essa prática transcende a decodificação para localizar-se no campo da invenção, onde o texto atua como uma força que tenciona as permanências identitárias e convoca o leitor a experimentar outras maneiras de presença no mundo.

Segundo Skliar (2023), a leitura exige “*quitarse de sí mismo*”, demonstrando um deslocamento do leitor em relação à sua própria centralidade, dispondo-se à alteridade do texto, do tempo e de outras possibilidades de vida. Ler então não busca confirmar quem somos, mas nos expõe ao que não somos. Isso provoca uma ruptura com a ideia de identidade fixada vinda da racionalidade técnica pura e simplesmente. Há um abandono da segurança do eu para habitar um espaço de incerteza e transformação.

O professor Fabiano, na reunião do grupo focal realizada em 20/08/2025, introduz:

Olha, eu tava pensando a frase que dizia assim, a leitura algo me fascina, que me ensina, que me encanta já como canto. A leitura, pra mim? Olha, olha aí, vou esquecer do outro. Fato? Eu procuro ter minha vida sempre. Parte cabe no dia a dia, porque a gente entende que a leitura ela tem um poder de nos informar, nos formar e ao mesmo tem nos transformado. Quem começa a praticar leitura, não consegue mais viver sem leitura. A gente tem que principalmente para ler, ele quer o segundo, ele quer o terceiro. Ele quer o mais. Porque a gente vai descobrindo os livros. E a parte de leitura, ela nos dá poder. Outro dia que vamos conhecer, outro dia para nos transformar e, ao mesmo tempo poder para a gente ser melhor e ajudar a ser melhor na sociedade. A gente vê que quem lê, ela tem capacidade de conhecer a desigualdade, as injustiças sociais e à medida que ele conhece a leitura, ele pode também intervir nessa realidade.

Bom seria se todas as pessoas tivessem contato com leitura que de fato contribui na vida dela. Nós vivemos uma época que muitos leem, mas não querem mais. Talvez ler para serem informados, que é mais aquela leitura informativa. Aquela leitura da internet é muito rápida, a leitura é muito acelerada, passou, mas pegar o livro para ler e sem parar, ler 100 ou 200 páginas, até mais. No meu caso, eu tenho que a cada dia aprimorar isso, o ler com ganha que aprendeu que de fato a leitura é uma parceira que não pode faltar. Ela é aquela que está. Para desabafar, aliás, escolhe é aquele desapronto. Vem desabafar com ele para a gente falar e ao mesmo tempo ouvir. Muitas vezes a gente ouviu. Então ouvir. E muita gente viu que a gente não quer ler, mas precisa ler. E nessa leitura a gente de fato consegue às vezes sentir bem, às vezes frustrar, às vezes se alega e às vezes fica angustiado. E até mesmo. Porque antigamente não queria ler e houve que não queria ouvir. Mas, infelizmente, é o mundo da leitura. É um mundo fascinante. É um mundo suficiente. É esse mundo que eu estou envolvido, procurar dia mais e descobrir dentro dele (Fabiano).

O trecho da fala de Fabiano se aproxima do conceito de leitura enquanto experiência em Larrosa (2007, p.130): “pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos”. A partir do momento em que fala em transformação e no âmago de querer mais, o professor traz à tona uma leitura que escapa à lógica da produção pedagógica, a leitura que exige em troca uma vantagem palpável e lucrativa. É interessante perceber que o depoimento do professor transparece uma relação com a leitura enquanto testemunha suas percepções que extrapolam o domínio, a habilidade da decodificação. O domínio impõe controle, tamanho definido, método bem delimitado, resultados esperados, e não é isso que o professor sente em relação ao que lê. Ele diz que quando adentra o que chama de ‘mundo da leitura’, não consegue mais sair porque se fascina, se encanta e, inclusive, se frustra. A relação que constrói com a leitura mostra uma maneira de relacionar-se com ela, e, por isso, não pode ser rápida e nem informativa. Ele se deixa afetar por ela, aceita a interrupção daquilo que já sabe, já é, daquilo que já conhece.

A leitura que o professor compartilha merece atenção, sobretudo, a imprecisão para conceituar e precisar em termos técnicos o que isso produz nele. Não foca naquilo que ele pode ganhar, produzir, entregar, não se trata de um meio para um fim a ser alcançado. Sua postura não é interesseira, pelo contrário, nos parece mais algo vulnerável, arriscado, pois ao mesmo tempo que pode ser fascinante, pode ser também desencanto.

Nesse sentido, abordando algumas metáforas frequentemente utilizadas, Larrosa (2007) alerta a respeito do perigo da leitura justamente por não ter garantias ou qualquer segurança:

A leitura, como o fármaco, a viagem, o jogo ou a tradução, é algo que forma ou transforma o leitor. A leitura é algo perigoso: o fármaco pode ser remédio ou veneno; a viagem pode ser útil, mas também pode fazer com que o viajante saia do caminho e se extravie; o jogo pode ser o lugar de um ganho – ou de uma perda –, mas também o sítio onde se pode perder toda a segurança e, inclusive, perder-se; e a tradução pode fazer implodir a estabilidade da própria língua (Larrosa, 2007, p. 150).

Perde-se a segurança e com ela as certezas também. A convicção de resultados não está prevista nessa abordagem da leitura, o que ela oferece é apenas a incerteza. Isso escapa dos dados, formulários, das verificações e avaliações. É como um convite sem prerrogativa alguma, sempre inédita. Ao elencar como exemplo a parceria e a possibilidade de desabafos, fala de um espaço para falar e também ouvir. Isso indica uma relação com o texto e não uma busca de significado. Não tem um papel da leitura a ser cumprido, é inexistente a função exercida pelo livro ou pelo texto, a intenção do autor perde-se na relação construída entre o leitor e o texto lido. Dessa forma, ler pode ser um ato para perder o rumo, jogando o leitor para um lugar sem signos previsíveis e distante de um decodificador, decifrador. Um leitor tranquilo, alguém disposto.

Por outro lado, quando a leitura é reduzida à competência e habilidade, a averiguação é quase que constante, pois se trata de algo quantificável e possível de ser medido. Seria o ler em público averiguação da competência leitora? A proposta de ler na frente de todos os alunos serve para verificar realmente a qualidade da sua leitura? Comentar dos gaguejos, erros de gramática, concordância, etc.? Qual seria a potência ética e política de uma leitura no coletivo, quando se entende que pensar junto não significa pensar o mesmo?

Durante as narrativas dos grupos focais, foi possível perceber que os alunos associam fortemente o ler bem, a boa leitura, à prosódia correta, à verificação da ortografia quando escrevem para serem lidos. Segundo os relatos, acreditam que há uma única maneira certa de ler para ser considerado um bom aluno e isso está diretamente relacionado à técnica de entonação, respeito à pontuação e habilidade de decodificação. Vejamos:

Ah, é saber respeitar o que tá lendo? Respeitando os pontos. E tem a interpretação também (Bentinho).

Imagina se tem tipo falando, é, tem gente que não respeito tipo a vírgula. Então, tipo, tem que ter a pontuação certa, tem que ler do jeito certo, porque se for atravessando tudo, não vai nem entender o que que o livro fala. Não vai entender praticamente nada. Se for ler até um jornal, não vai entender o que o jornal fala, o que tudo fala. Assim, não vai entender a finalidade, no caso, né? Ai as vezes ela até se perde, assim, pensando que vai que uma coisa tá falando de alguma coisa boa e ela entende como uma coisa ruim, porque respeito às pontuações, as vírgulas. Pra saber o que o autor quis dizer é essencial isso (Augusto).

Logo no início da reunião do grupo focal em 20/08/2025, uma das professoras compartilha sua lembrança da infância para falar sobre um acordar para o ato de ler, e o quanto ter cometido um erro de leitura em voz alta a marcou. A leitura pública funcionaria muito mais como verificação da pronúncia do que como um espaço coletivo de leitura e pensamento. Esse exame seria para demonstração da assimilação da pontuação, se não gaguejam, se não cometem

erros, se leem pouco ou muito. É possível ouvir o que os alunos pensam a partir do texto? Há compartilhamento de ideias? Apesar de ser em tempos distintos, a vivência no meio escolar é muito parecida:

Já falou tudo muita coisa inesgotável. Eu tive um despertar com a leitura principalmente depois de, não vou falar uma vergonha, mas aconteceu lá no ensino fundamental, era bem fraquinha, eu tinha uma professora que era extremamente carrasca de Português e na apresentação de um trabalho tinha uma palavra errada e assim ela foi bem bem tosca, bem bruta mesmo com os comentários dela. E por ser filha de professora também, é, minha mãe colocou como um castigo objetivo. Eu precisava desenvolver e ler e apresentar para ela pelo menos um livro a cada mês e ela escolhia os livros. É, eu, livros complementar, depois de um tempo isso mudou e tudo, mas hoje eu não consigo ficar sem e dormir sem ler alguma coisa, não consigo. Então não tenho uma estante repleta de livros porque não tenho espaço, primeiro de tudo. E resolvi comprar um Kindle. Então o Kindle ele consegue, né, muitos livros livros e aquilo, eu faço leitura por eles e é um hábito que eu não consigo mais deixar assim, né? A gente se, como o Márcio falou, a gente se encontra, a gente consegue se transformar em relação à leitura. Tem aquele livro que a gente começa com ele um pouquinho chato, mas depois do desenvolvimento você vai ganhando de certa forma uma intimidade até mesmo com o livro para finalizar ele. Então ler faz parte de quem eu sou, não tem jeito (Sinhá Vitória).

O relato da professora Sinhá Vitória trazendo lembranças da infância faz lembrar a crônica de Clarice Lispector (1998) ‘Restos de Carnaval’. No texto, a autora relata um episódio que também na infância a marcou de maneira substancial. Trata-se de um carnaval em que, enfim, pôde empolgar-se e não apenas ficar observando pela porta de sua casa todo aquele alvoroço acontecer. Ela relata que ano após ano ficava na janela observando toda aquela movimentação, alegria, pessoas sorrindo e a atmosfera diferente, mas sempre à distância. Nesse momento, finalmente, poderia utilizar uma fantasia. Ocorre que, por ironia do destino, sua mãe teve uma significativa piora de saúde, o que inviabilizou a festa do jeito que imaginara. O que chama a atenção, contudo, é o fato de a personagem ter dito “pela primeira vez na vida eu teria o que sempre quisera: ia ser outra que não eu mesma” (Lispector, 1998, p. 33). Clarice traz à tona esse movimento de olhar para si mesma enquanto sujeito e perceber que existem outras possibilidades. O exemplo utilizado pela literatura, no conto em questão, é a fantasia, ela fala das máscaras e de toda a caracterização, mas é relevante o fato de ela não focar a aparência, os acessórios, o evento, mas concentra-se na possibilidade de ser outra, de descolar-se de si mesma, daquela a quem já conhece.

Isso se aproxima do referido relato da professora Sinhá Vitória, que, apesar de um início doloroso e traumatizante, encontrou na leitura uma maneira de transformação e finaliza seu relato dizendo que essa prática faz parte de quem ela é. Não seria a leitura esse espaço possível para a transformação por meio de uma fresta? Em um ambiente e situação de vergonha, o

constrangimento por ter cometido erros gramaticais ou ortográficos, encontra outras possibilidades, inclusive a de olhar para si, através dessa experiência, como um movimento inverso, uma dobra para dentro. No fim do texto, Clarice Lispector (1998) relata que oscilava entre momentos de alegria pela festa e fantasia e remorso quando se lembrava da sua mãe em estado grave. É o que parece ter acontecido com a professora, que não recusa a dor vivenciada, ou sequer ressignifica, compreende o que passou e relata o que se tornou: uma leitora. Seria essa uma leitura que coloca a leitora diante dela mesma, dos seus próprios traumas? Uma leitura como um risco. Que na intimidade com o livro, confronta-se e faz mudar a dinâmica do pensamento sobre si mesma.

Durante a participação do grupo focal, a professora não traz nenhum dado a respeito da sua habilidade ou competência enquanto decodificadora, todavia, enfatiza que não vai dormir em paz sem antes ler algo. Na ausência do espaço para abrigar os muitos livros, acha na tecnologia do livro digital a saída para continuar lendo, sem se importar com o suporte/formato. Fala sobre o hábito, sobre espaços, sobre livros, sobre si. Não há, para ela, relevância em dizer que foi avaliada, tirou notas boas ou alcançou a excelência naquilo que pode ser auferido; o que acentua é que a leitura faz parte de quem ela é, e a transforma à medida que lê. Para Sinhá Vitória, o exercício da leitura é tão importante quanto entoar uma canção de ninar para uma criança antes de dormir.

A leitura como um encontro consigo mesmo. Essa é uma leitura que rompe com a lógica da familiaridade e estabilidade. Aquino (2002) compreende que ler é dirigir-se ao que não se sabe, ao que não se domina, ao que não se pode antecipar. Dessa forma, a leitura não conduz à consolidação de uma identidade leitora, mas inaugura um processo de problematização de si. Como visto nos trechos compartilhados pelos participantes da pesquisa, há um voltar-se para si mesmo em sentido contrário à confirmação do que se é ao encarar desafios e possibilidades de transformação. Algo que pode intervir em suas crenças, valores e modos de vida, por isso compromete o leitor. De maneira que “[...] a iniciação à leitura aparece, assim, como o início de um movimento excêntrico, no qual o sujeito leitor abre-se à sua própria metamorfose” (Larrosa, 2016, p.13).

Uma das alunas comentou, durante uma reunião do grupo focal, sobre como a leitura permite acessos no mundo letrado e exalta essa possibilidade, mas não a reduz apenas a isso:

Eu diria que a leitura abre porta que é incrível. Quando você começa a ler, você não quer mais falar. Ela acha que não, tipo assim, não muda nada. Ela tá errada. Porque a leitura ela muda muitas coisas, além de dar muitas oportunidades, porque uma pessoa que lê e escreve com mais frequência, tipo assim, ela conhece mais o mundo, ela, tipo assim, tem mais oportunidade, porque a leitura e a escrita hoje em dia é básico, quase

tudo, porque tem pessoas que não leem, não escrevem, não por querer, mas porque não tiveram oportunidade de aprender. E hoje em dia querem muito aprender e utilizar por conta que vê que, né, que é necessário para viver hoje em dia. Não é tipo assim, a pessoa não sabe ler nem escrever e acha que é só que tá bom. Se for ver as pessoas que não sabem, elas são loucas por aprender, porque sabem que hoje em dia precisa, que é necessário (Dora).

É possível, é possível mudar de ideia, sim, porque, tipo, a gente criança antes de ler, a gente tipo fala muito, eu tenho certeza que muita gente antes de começar a ler ou escrever bem, dizem: ‘Ah, a leitura não é essencial e a escrita não é essencial’. Mas tipo... Teve alguém, certamente alguém que obrigou ela a ler ou a escrever e ela mudou de ideia. Ah, isso aqui é essencial. Ah, isso aqui é bem, isso aqui vai me ensinar isso. E ela foi mudando de ideia. Então, acho que, tipo, essa pessoa, ela pode mudar de ideia através da leitura que ela diz que não é essencial, ela pode mudar de ideia lendo, durante a leitura a pessoa vai crescendo. E aí a questão do achar que não ler não resolve nada na vida. Ela pode ler, mudar alguma coisa na vida dela, mas ela não tá atenciosa ao ponto de ver que mudou alguma coisa na vida dela, nela mesma, né? (Capitu).

A aluna Capitu levanta duas questões que trazem luz às presentes discussões: metamorfose e atenção. Ao mesmo tempo que salienta a mudança que a leitura pode causar em cada um, alerta para o fato de que é preciso ter atenção ao que está acontecendo consigo. Se algo mudou na sua própria vida, na sua existência, no seu modo de ver o mundo, será que o sujeito percebeu? Não parece ter dúvidas sobre as alterações trazidas pela habilidade da leitura, mas não deixa de delinear a mudança em si, na própria vida.

Por isso, a leitura não seria apenas uma maneira de acessar o conhecimento, uma forma de passatempo, uma tarefa escolar, uma manifestação ou expressão de informação para ser avaliado, mas estaria fortemente atravessada em nossa formação. Como seria possível resolver tantas coisas, nas palavras do aluno, aprender tanto e não mudarmos com isso? Como a formação se relaciona como uma escuta atenciosa ao que os textos querem nos dizer? Como operar com modos de nos narrar que nos inquietam?

Pensar a leitura como formação é compreender que ela está diretamente relacionada com o aperfeiçoamento autorreflexivo na constitutividade do sujeito como devir: o que somos, o que deixamos de ser e como podemos atribuir sentido nesse processo permanente de *cuidado de si* (Larrosa, 2002). Conceber, então, a potência que há nas possibilidades de enxergar-se de uma maneira distinta de antes. É preciso, por isso, estar com os ouvidos atentos e escutar o que o texto tem a dizer, como isso pode nos atravessar e, conseqüentemente, fazer parte das nossas existências. Nessa perspectiva, um professor compartilhou sua experiência e como sua leitura mudou a maneira de relacionar-se consigo e com os outros:

Ajuda, sim. Ajuda é porque a gente, igual o professor falou no começo, a gente passa ali algumas coisas que a gente não queria. A gente passou a ouvir algumas coisas também que a gente não queria ouvir e muitas das vezes a gente deixa de se comunicar

com as pessoas, deixa de escrever, deixa de falar algo com medo de machucar a pessoa, com medo de causar algum dano à pessoa que tá no lado. Então, assim, quando você passa a ler, o que que acontece? Você começa a absorver isso daí, você começa a se ver de forma diferente. É igual eu falei, por exemplo, tá até brincando com aí fora, né? Diário de bordo, onde era que eu ia parar? Falei: um negócio desse, né? Então, assim, hoje eu consigo ver porque que as meninas lá em casa, antes de dormir, porque elas vão ler as historinhas delas lá, né? Ainda não me converti 100% não, mas já consigo entender por que que elas fazem, entendeu? Por quê? Porque lá ela fala a simples realidade que ela queria desabafar com alguém que não consegue desabafar com medo de machucar a pessoa. Então, assim, quando a gente passa a fazer essa leitura, a gente passa a se conhecer melhor, né? Por exemplo, no meu ponto de vista é o que o Andrade falou, por exemplo, quando eu leio, 99% é mais área técnica. Então, assim, essa parte da sensibilidade era muito pouco, é muito pouco. Você não consegue. Hoje brincando lá em casa, às vezes a minha menina disse assim: ‘Olha, o papai tá aprendendo alguma coisa referente ao que elas pedem para eu ler, né? Porque assim, às vezes eu chegava em casa, entrava tudo, falava com elas e tudo, mas não tinha essa brincadeira mais próxima. E quando a gente passa a enxergar esse mundo, a gente vê a necessidade que o outro tem, né? Porque às vezes você não precisa nem falar, né? Às vezes você chegar e se comunicar somente com olhar, somente dar um abraço. Então, assim, é um mundo totalmente diferente. E na minha cabeça isso era besteira, né? Quando, por exemplo, quando a pessoa diz assim: ‘Ah, eu tô lendo um livro de romance muito bom... Ah e você ainda acredita no Papai Noel também?’ Então, assim, era um negócio, mas aí tem as vantagens de você passar a ver esse outro mundo. Você começa a se comunicar de forma diferente. Mas se você começa a se comunicar de forma diferente, você também começa a se conhecer, a parte diferente que você tinha que você não deixava na realidade sair para fora que você precisava conhecer (Riobaldo).

Percebe-se a singeleza do professor Riobaldo em partilhar sua vivência com suas filhas, seu relacionamento familiar, o que indica que não há transformação/mudança apenas na sua perspectiva profissional, mas em quem ele se constitui. Passa, de uma maneira ou outra, a ter uma espécie de sensibilidade de se importar com os demais, ver as suas especificidades. Pode-se perceber, a partir disso, a leitura como um tipo de atenção aos outros também. E, claro, sabe que isso também altera sua abordagem a respeito da literatura com os alunos com que convive, ainda que seja um professor, como ele mesmo diz, da área técnica (referindo-se à questão profissionalizante do curso).

Ainda relacionado à literatura, comenta como ele já considerou isso uma bobagem, algo de segunda ordem, uma fantasia boba e infantil quando compara ao fato de acreditar em Papai Noel. Pode-se perguntar: o que seria a literatura boa/correta ou de que literatura/romance se fala quando entra em questão uma boa leitura? A leitura técnica, útil, seria mais real por ser palpável? O que se pensa ao ler e/ou recomendar literatura na escola? Isso deve estar restrito às aulas de Literatura e Língua Portuguesa? O que é sugerível para os alunos lerem? Daí a importância de ressaltar aqui, mais uma vez, que não se trata de demarcar uma contradição ou oposição, mas uma luta de forças que operam a leitura como prática de habilidade/competência/técnica e a leitura como formação preocupada em como implicar modos de existência.

Essa disputa de forças acontece sempre que há um texto, não há como conter ou limitá-la. É como um oceano de possibilidades, nas palavras de Silva e Melo (2016) não só porque são muitas, mas também porque é da ordem da imprevisibilidade. Pode partir, como no caso do participante da pesquisa, da visão de um texto bobo para a compreensão de uma transformação de si por meio da leitura literária das mesmas palavras. Por vezes, na escola, “era pra ser puro enfado, repetição e regularidade de performances previsíveis, mas apareceu um poema. E nunca mais o sujeito foi o mesmo” (Silva; Melo, 2016, p.130).

Ao perceber a potência da literatura e, conseqüentemente, da leitura em seu modo de vida, o professor Riobaldo diz que há um mundo diferente e também uma parte de si torna-se outra, é distinto de outrora. É outro sujeito, portanto. Quando afirma que essa parte era, na realidade, ele mesmo, que não deixava ‘sair para fora’, salta aos olhos o trecho em que o filósofo Larrosa destaca a transgressão do texto:

[...] ler um texto é diferente de decifrar seu código. E isso, entre outras coisas, porque cada experiência de leitura também suspende e faz explodir o código ao qual o texto pertence. Por isso, a leitura não é atar um texto a um código exterior a ele, senão suspender a segurança de todo código, levá-lo ao limite de si mesmo, e permitir a sua transgressão (Larrosa, 2007, p. 145).

Ao afirmar a explosão do código, o autor desafia também a questão dos limites impostos pela linguagem e enxerga a possibilidade de desobediência, inclusive a esse código tão bem estabelecido. A leitura pode ser como uma via de perder-se de si mesmo e estar desatado da facilidade do significado do texto como algo dado, pronto e acabado. E, dessa forma, ao invés de ir em busca de algo que está na essência do texto, por meio das palavras, trata-se de “servir-se da linguagem como disparadora de multiplicidades, na problematização das palavras acostumadas, na invenção de outras relações. Nessa manipulação da linguagem como uma máquina, produzir outros cortes que transgridam os manuais de leitura já disponíveis (Schuler, 2013, p. 21).

A leitura não entendida apenas como uma ligação entre significante e significado, mas, sim, como forma de problematizar o que o texto fala, estabelecer ligações entre o que o texto traz e experiências do leitor, uma oportunidade de desconstruir verdades ali apresentadas, de maneira que o leitor não esteja preocupado apenas com modalidades, categorizações, mas com a própria existência.

Nessa perspectiva, o texto torna-se abundante, em seus múltiplos sentidos. Barthes (2004, p. 70) assevera que o texto é plural não só porque admite muitos sentidos, mas porque faz “o próprio plural do sentido: um plural irreduzível (e não apenas aceitável). O texto não é

coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação”. Essa explosão sugerida pelo autor desloca o leitor para a posição de produtor de espaços, dando-lhe autonomia para ocupar as frestas que o texto possui. O texto não figura como um depósito de informações e se assemelha a um lugar de desprendimento de si, uma travessia.

A partir dessas problematizações, de que maneira a leitura pode escapar dos processos de governamentalidade e normalização? Como fazer da leitura uma prática de liberdade? É possível ler como um desprendimento de si mesmo?

A leitura em Paulo Freire, ainda que não tenha essa nomenclatura, também pode ser compreendida como formação. Para ele, o ato de ler não é um fim em si mesmo que pode ser reduzido à decodificação, mas está ligado diretamente à visão de mundo de cada um. O autor ainda diz que o sujeito não está individualizado em si mesmo, mas que a partir desta prática, volta-se para o mundo comum. Para Freire (2006, p.29), “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Em sua proposta de educação popular, Paulo Freire não inovou apenas no método, rompeu com a tradição justamente por partir de uma concepção que extrapola a habilidade e competência por valorizar e importar-se com a existência de cada sujeito. Ao criticar a educação bancária, Freire (2006) concebe a educação como um espaço para conscientização do povo. Nesse sentido, a leitura e a escrita são fundamentais para a transformação desses sujeitos e, conseqüentemente, a transformação social.

Ao asseverar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 2006, p. 9), o autor escancara a relação dialética na qual o sujeito pode transformar-se a si e o mundo. Por isso, toda a sua proposta reitera que a organização do ensino de leitura e escrita, mais precisamente a alfabetização, deve partir do universo vocabular de cada grupo popular. Ler o mundo e a palavra como um gesto de conscientização que nada mais é do que um modo de subjetivação.

Pode-se pensar a leitura como fruto de relações vividas pelo indivíduo que possibilitam a formação de uma vivência significativa e uma compreensão da realidade que o cerca? Como pensar a leitura como uma prática de si que incide sobre o corpo e sobre ele, confessa, fala, narra e se relaciona com o outro?

Esse foi um aspecto destacado por um dos professores comentando um dos excertos literários lidos durante a reunião do grupo focal realizada em 20/08/2025:

Sim. Como disse nessa parte aí, é mais dos seus amigos do textinho aqui, o fragmento. Sim, né? Do esse não, professor, esse foi sim, Graciliano Ramos, o meu, a do Kafka. É, traz isso, né? Faz a gente pensar sobre a leitura a partir de onde a gente está, né? Se ferirem né, a leitura a partir de onde a gente está, pra gente ir ampliando o nosso universo, né, do mundo, a compreensão do mundo a partir de onde a gente está. Então, a leitura, ela faz sentido quando eu começo ler a partir de onde eu estou, de como eu vivo, qual é o meu território, quem sou eu. E isso vai tomando uma dimensão. Aí a gente consegue inserir os estudantes, as pessoas de modo geral do processo de formação nesse universo humanizante. né, que é político, que é social, que é onde a gente quer chegar. Não é só formar técnicos, mas formar pessoas que pensam, humanas, sensíveis, né, Márcio? Tudo isso. Então, a partir daqui, que seja uma leitura que faça ele olhar pra realidade dele, tá aqui, ó, como ele diz aqui, ó, como não, aqui tem uma parte, ah, um livro tem uma leitura, tem que ser como um **\*\*Machado para quebrar o mar de gelo que há dentro de nós\*\***. Então, uma leitura sobre a nossa realidade, ela nos possibilita, é, olhar pra nossa realidade com outras perspectivas, não só na mesmice do dia a dia, né? E aí, a gente consegue se transformar, acho que é isso (Severino).

Essa percepção se aproxima de uma espécie de suspensão temporária das certezas habituais e favorece a emergência de sentidos que escapam às capturas do senso comum. Isso tem uma perspectiva de relevância política muito importante nesse contexto social que é a Educação do Campo no Brasil. Dessa maneira, a transformação de si tem a dimensão ética quando o leitor utiliza o texto como ferramenta para desnaturalizar a mesmice do cotidiano e projetar novas possibilidades de existência em seu próprio solo. A prática de si pode converter-se em prática política quando há sensibilidade em relação ao outro, à comunidade, despertada pela leitura.

Em uma entrevista concedida a Ezequiel da Silva, Freire (1982, p. 4) diz que: “[...] a minha experiência me veio ensinando que a seriedade *da* leitura e *na* leitura é absolutamente fundamental. É engraçado...eu não leio para formar-me; eu me formo *também* lendo, entende? É essa a posição”. Ao falar sobre sua própria relação com a leitura, Freire (1982) compreende-a como item de formação enquanto sujeito, demonstrando que não busca na leitura uma melhoria, um significado, mas encarando-a com a seriedade necessária assume o risco de também ser formado por ela.

Paulo Freire acentua que ler é submeter-se a uma experiência que, inclusive, fragiliza certezas, e o faz falando da sua própria experiência enquanto leitor. Na mesma entrevista em outro momento, diz que “[...] em algum desses momentos de minha experiência em que a importância da leitura veio afirmando-se ou constituindo-se em mim mas de uma leitura que eu encaro como um trabalho sério, penoso, às vezes” (Freire, 1982, p. 4). A nosso ver, há uma aproximação com Sêneca, que, em carta a Lucílio, lê vários textos, mas escolhe algo para digerir e derramar o pensamento, demorar-se em um deles. Assim também em Foucault (2016), que em uma entrevista compartilha, em tom de pesadelo, que é perseguido por textos que não

consegue ler, que se embaralha, a garganta fecha e a sensação é de desespero, em um movimento que aflige, exige e inova a cada vez.

Nesse sentido, o professor Severino compartilha o quanto a leitura-formação pode fazer diferença no relacionamento consigo mesmo e com o outro:

Então, e assim, a leitura completa, quando eu falo completa, é, eu vejo a obra, eu vejo a minha formação, a partir da minha realidade eu posso Sim, contribuir na formação do mundo, ao mesmo tempo ser formado melhor. Por isso que eu disse falando que a leitura nos informa, nos forma e nos transforma. Se for uma leitura boa, completa, vamos transformar seres humanos para sempre. Agora, se for uma leitura, talvez nem poderia dizer isso, ruim, nem poderia dizer isso, mas partindo daquele lado de que vai atrapalhar a vida do outro, aí infelizmente transforma a pessoa para o mal, que é o que a gente vê hoje na sociedade, que infelizmente nós estamos nessa Briga total aí que muitos são, posso não posso, analfabetos funcionais que estão se considerando altamente leitores e que estão por aí pra rede social falando de tudo. Sim, leitores e politizados, né? [fala e gesticula as aspas] (Severino).

Dessa forma, percebe-se que a leitura, quando deslocada da mera técnica pedagógica para a dimensão da experiência e do cuidado de si, opera como uma tecnologia de subjetivação que permite a alunos e professores da Educação do Campo a produção de fissuras no dispositivo escolar, transformando o ato de ler em um exercício ético de invenção de outras possibilidades de existência. Seria esse um risco? Um ato de coragem por não comportar receitas, modelos, moldes a serem seguidos? Se a escola é este lugar de encontro com a leitura para a maior parte dos alunos brasileiros, como se dá esse encontro? É preciso, além de tudo, coragem. Elucida Freire que a “[...] leitura da coragem de não entender o que se leu, que é a leitura do correr risco – porque, vê bem, eu não corro risco só porque eu escrevo, eu corro também quando leio porque ler é reescrever” (Freire, 1982, p. 9).

Portanto, fala-se aqui da possibilidade e também da necessidade de se tomar a leitura na escola como práticas possíveis do cuidado, para professores e alunos, de fortalecimento da figura do professor, com referência textual aos alunos, como indicam e mostram as experiências registradas assim como a fala do professor no último excerto. Para que, a partir disso, possam problematizar as questões do tempo em que vivem, do tempo presente e enfrentar suas questões enquanto sujeitos. Assim como entender de que maneira a relação com o outro nos atravessa, já que tais relações vêm sendo sistematicamente destruídas pelos novos meios de comunicação.

Em um texto em que analisam a filosofia da educação, a pedagogia e uma tentativa de aproximação entre Paulo Freire e Michel Foucault, os professores Kohan, Carvalho e Gallo (2021, p. 9) sintetizam:

A subjetividade, assim, é a experiência que cada um pode ter consigo mesmo e perpassada pelas multiplicidades das relações com os outros, porém visando à

produção de seu território existencial. Em termos freirianos, tal subjetividade é a saída da alienação, a assunção do sujeito histórico como autor e ator daquilo que, na recepção foucaultiana, redonda no cuidado de si mesmo ou na pragmática de si. Não dignidade humana que prescindia da afirmação de tal produção de subjetividade. Por isso, a educação é parceira de tal perspectiva, desde a infância, e indaga incessantemente: que possibilidades podem criar, no ser inconcluso, uma mais-inclusão, para superar o que tende a desumanizar e a afastar cada um/a da dignidade humana?

De que forma isso pode se manifestar nesse contexto da Educação do Campo, considerando que a leitura como formação e experiência para o jovem dessa modalidade de educação tem contornos de resistência política e existencial? A luta não só pela terra, mas pela existência fora dos grandes centros, longe dos discursos esmagadores e da lógica mercadológica. Quais os valores estão sendo valorados pelos textos colocados nas salas de aula a cada semana? De que maneira os jovens estão sendo conduzidos a pensar eticamente a partir das suas leituras?

O ato de ler, sob a perspectiva genealógica, compreende que a leitura é uma prática de si mesmo pela qual se produz. Portanto, ao ler um texto estamos nos produzindo e imprimindo em nós um modo de vida. Por isso, Larrosa dirá que “todos os livros estão para serem lidos e suas leituras possíveis são múltiplas e infinitas; o mundo está para ser lido de outras formas; nós mesmos ainda não fomos lidos” (Larrosa, 2002, p. 26).

### **5.3 Plano de Curso, práticas de letramento e sujeitos**

Nesta subseção, será realizada a análise do plano de curso da CFR de Açailândia, pois o projeto político-pedagógico está em fase de elaboração/atualização. Nesta análise documental, a partir do problema de pesquisa, buscou-se analisar as práticas de letramento descritas no plano e percebeu-se que embora haja poucas aparições das palavras ‘leitura’ e ‘escrita’ foi possível identificar práticas pragmáticas e utilitaristas, bem como algumas que possibilitam a escrita como exercício do cuidado de si. Como já falado, não se trata de demonstrar binarismos ou ainda entrar no mérito do certo/errado ou melhor/pior, mas propor pensamentos a partir de outra perspectiva.

O plano de curso da CFR de Açailândia é composto por justificativa, objetivos geral e específicos, formas e critérios de acesso, organização curricular, princípios filosóficos e pedagógicos do curso, duração, organização do tempo. O documento detalha as mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância, eixos de formação, estrutura curricular do curso, valores de referência de carga horária, critérios de avaliação de aprendizagem, concepção de avaliação, trabalho de conclusão de curso, descrição do estágio curricular obrigatório e projeto

profissional do jovem. Constatam ainda informações sobre apoio pedagógico e logístico, unidades pedagógicas produtivas, pessoal docente e técnico e certificação.

O Projeto Político-Pedagógico do curso está em fase de elaboração e não foi disponibilizado para esta pesquisa. Embora o plano de curso utilize os termos leitura e escrita de forma reduzida, a análise dessas lacunas é parte integrante da investigação, dado que o documento orienta a formação geral dos alunos da Casa Familiar Rural. Ressalte-se que, apesar de não se configurar como uma análise de currículo e nem do próprio Projeto Político Pedagógico da CFR de Açailândia, seria um equívoco desconsiderar todas as questões nacionais educacionais do Ensino Médio que figuram como pano de fundo deste plano de curso, e, por isso, não podem ser ignoradas. Aspectos como o reconhecimento da Pedagogia da Alternância para o Ensino Médio e Superior (Parecer CNE/CEB nº 22/2020), a atualização das normas diante da reforma do Novo Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 7/2022) e a resolução que estabelece as diretrizes da Pedagogia da Alternância (Resolução CNE/CP nº 1/2023) são fundamentais para a compreensão do plano de curso. Além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, conforme já dito, pauta as dimensões curriculares de todas as fases da educação básica do país desde 2018. Outro ponto considerável é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que, além de avaliação de larga escala é a principal forma de acesso ao ensino superior, razão pela qual há uma pressão para modificação das estruturas dos conteúdos para se adequarem e terem melhores resultados nas provas. Isso tudo pode ser visto como um sintoma e merece observação sobre o que se pensa no presente em relação às práticas de letramento, sobretudo leitura e a escrita.

O documento ainda na sua justificativa, após a contextualização socioeconômica, demonstra através de dados a precariedade dos indicadores sociais maranhenses, e acentua a urgente necessidade de políticas públicas para a melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Maranhão. Por isso, afirma que diante dessa realidade pretende contribuir para a melhoria do ensino e também das condições de vida da população maranhense e implanta o Ensino Médio Integrado à Educação Integral a fim de “possibilitar a formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e se inserir no mundo do trabalho, de forma ética e competente.” (CFR Açailândia, 2021, p.05).

Na sequência, enumera os objetivos específicos e no último surge pela primeira vez a expressão ‘leitura’. Estabelece que “desenvolver o hábito da leitura, pesquisa, estudo e elaboração, buscando promover integração entre os diferentes níveis de conhecimento.” (CFR Açailândia, 2021, p.09). Ao mesmo tempo em que coloca a leitura junto com pesquisa e estudo, o plano preconiza ainda a integração dos conhecimentos. Isso pode remeter a práticas de

letramento que contribuam para a constituição do sujeito enquanto aluno do curso. Estabelecer a leitura enquanto hábito leva ao pensamento de que isso será desenvolvido tanto no tempo-escola quanto no tempo-comunidade da Alternância, o que pode ser percebido ainda na distribuição de horas na carga horária também constante no documento. O hábito requer constância, repetição e tempo. Consoante às questões enfatizadas pela Pedagogia da Alternância, busca-se articular espaços, tempos e processos da escola e da comunidade.

Sob uma perspectiva freireana, esse processo indica que o hábito da leitura obedece à lógica de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso significa que as vivências trazidas do tempo-comunidade dão sentido e alicerce aos textos compartilhados no tempo-escola. É a partir dessa articulação que ocorre o que Freire (2006, p. 27) enfatiza: “a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Dessa forma, pode adotar uma postura de construção na sua própria compreensão, possibilitando ao aluno romper com a passividade educacional e abrir caminho para outras possibilidades pedagógicas, de vida, de existência no campo.

Já em outro ponto, percebe-se que o plano de curso prioriza a leitura e a escrita fortemente ancoradas no pragmatismo e na resolução de problemas. Apesar de não utilizar a palavra leitura, mas está demonstrando que a linguagem é tratada como uma ferramenta operacional. O documento estabelece que os critérios de avaliação específicos de cada área do conhecimento serão definidos, mas enumera vários aspectos que serão considerados em todos os tempos educativos e em todas as disciplinas. Entre esses pontos estão algumas habilidades linguísticas, quais sejam: “formação de competências linguísticas como sejam: coesão, coerência, inferência” (CFR Açailândia, 2021, p.21). Isso parece estar diretamente ligado à competência da BNCC, apenas a título de exemplificação:

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (Brasil, 2018, s.p.).

Outro ponto que chama a atenção é: “domínio da leitura, escrita e matemática”. No mesmo rumo do foco das competências linguísticas destaca a centralidade nas questões das habilidades, demonstra um funcionamento a partir da lógica da representação e busca por

classificação. Ler com intuito de entender funções e tarefas parece ser uma técnica de decodificação do código escrito e a sua utilização adequada.

Essa lidação de domínio de leitura e escrita remete a um entendimento de que há uma realidade pronta, acabada e disponível, impressa no mundo e que o papel da leitura é apenas coletar tais informações. Quando se parte desse pressuposto de dominar/administrar/comandar, ter sob seu controle não sobra espaço para problematização de si na leitura. A decodificação é apenas do texto para o texto, em uma busca de conhecimento representativo, nada que demande muita atenção.

O domínio pressupõe um lugar conhecido que se quer chegar, não há mistério, aventura, percalços, nada além do que estava planejado, pré-estabelecido. Não há lacuna para silêncio, experiência ou divergência. Uma leitura que pode ser dominada está sendo cada vez mais exigida e propagada pelas escolas, configurando o que é definido como letramento: um modelo que toma a leitura como uma habilidade técnica, neutra e universal, silenciando as múltiplas práticas sociais dos alunos (Hamilton, 2012; Street, 2014). É justamente sobre esse esvaziamento do ato de ler que Skliar (2014, p. 70) diz: “As instituições contribuíram muito para que a leitura vá se dissecando cada vez mais e, assim, se secando quase definitivamente. Em vez de leitores se buscam decodificadores; se valorizam as vozes impostadas; se tem criado verdadeiros redutores de textos.”.

Nessa mesma lógica mercadológica, o desenvolvimento de competências aponta para a formação constante no perfil do egresso de um técnico/profissional que atende as demandas do mercado de trabalho. Essa visão utilitarista da educação forja um indivíduo moldado para a concorrência. Como bem define Veiga-Neto (2011, p. 95): “Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições”. Dessa forma, a leitura e a escolarização deixam de ser espaços de emancipação para atuarem como dispositivos de controle, gerenciando não apenas o que se lê, mas o tipo de sujeito produtivo que se deseja fabricar a partir disso.

As mediações pedagógicas da Pedagogia da Alternância estão elencadas no plano de curso como instrumentos avaliativos e, apesar de não serem descritos minuciosamente no documento, merecem um destaque. Elas operam como os principais gêneros textuais<sup>26</sup> exigidos ao longo da formação do aluno. Não são simples avaliações, atuam como tecnologias de si, pois exige do aluno uma leitura e escrita atenta para si mesmo e a comunidade em que se vive.

---

<sup>26</sup> Para uma definição pormenorizada e um aprofundamento teórico acerca das mediações da Pedagogia da Alternância e gêneros textuais, ver Silva (2011, 2018).

Destacaremos aqui as mediações que envolvem escrita/leitura: plano de estudo, caderno da realidade e projeto profissional do jovem (PPJ).

O plano de curso define o plano de estudo como instrumento para o registro da realidade socioeconômica, cultural, política, profissional e regional pelo estudante. A diretriz prevê a produção textual individual para socialização entre docentes e o grupo de alunos. Esta prática associa o exercício da escrita ao diagnóstico do território e da realidade social.

Silva; Andrade; Moreira (2015) caracterizam o plano de estudo como espaço de produção de conhecimento baseado na experiência do jovem. Esta definição se aproxima da ideia que Freire defende: “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. (Freire, 1989, p.29). Nessa mediação, o jovem tem a oportunidade de colocar em suas linhas de produção a maneira que pensa, o que acha interessante e também pensar a respeito de si e suas relações com o mundo e com a vida.

Além disso, o caderno da realidade (cf. Silva, 2019) que é um artefato pedagógico onde o aluno registra, analisa e narra as vivências do tempo-comunidade, atua como uma escrita de si ao romper a lógica tradicional de que o letramento deve ser neutro, impessoal e foge da perspectiva utilitária. Tem a potência de ser uma escrita que não se rende ao já estabelecido, que ainda não é conhecida pela tradição escolar e por isso mesmo não se prende a essas amarras. Por isso, o estudante aproxima-se da figura que Aquino (2011, p. 651) define como “um andarilho coletor de ideias, trafegando por um itinerário errático e insuspeito, marcado por escolhas mormente adventícias e fragmentárias mediante o que lhe é dado a ler”. Distante do simples domínio da escrita, de um gênero ou mesmo de uma prática de letramento, há uma brecha possível da leitura enquanto cuidado de si e da escrita de si na produção do caderno da realidade.

Bedin (2010, p. 96) afirma que “em todo escrever <sobre> a vida, há um inscrever-se sob ela”, é a brecha que se percebe no caderno da realidade. O registro de acontecimentos, reflexões e estudos aprofundados sobre suas experiências exige a implicação do sujeito. Esta atividade assemelha-se ao conceito de *hypomnemata*, já abordado anteriormente, uma espécie de cadernos de notas. A escrita é um ato ascético de constituição de si, no qual o registro fundamenta a formação da subjetividade. O exercício segue no sentido contrário de exigências textuais que funcionam como dispositivos de narração, uma espécie de confissão.

O exercício do cuidado de si é uma tarefa de toda uma vida e, por isso, não cabe como preparação para uma avaliação estanque. Nesse sentido, outro aspecto que pode ser destacado é o fato de apesar de figurar como uma disciplina para o ano da conclusão, a previsão do PPJ

está presente desde o início da vida na CFR, conforme o documento afirma: “ao iniciar seus estudos na Casa Familiar Rural, o jovem será orientado a construir seu projeto de vida” (CFR Açailândia, 2021, p.25), o que indica uma continuidade. Evidentemente que o simples fato de escrever algo relacionado a sua própria vida e escolha profissional durante um período longo não significa, por si só, que se define como uma escrita de si. Porém, enxergamos frestas, brechas que abrem espaços microfísicos para possibilidades outras.

Ademais, ao dedicar-se ao estudo do cuidado de si na Antiguidade, Foucault (2017) alerta que esse não era um ato individualista ou uma prática narcísica, configurava-se como uma verdadeira preparação ética para que o sujeito pudesse cuidar dos outros e governar a cidade. O que também é possível enxergar no plano de curso ao referir-se ao PPJ, pois estabelece que essa atividade do estudante deve contar com “o envolvimento, apoio e participação da família” e salienta que o projeto é “uma forma de retribuir à família que o ajudou a realizar o curso” (CFR Açailândia, 2021, p.25). Ao escrever esse texto, o aluno se propõe a pensar sobre sua própria história de vida, seus interesses de pesquisa, o que chamou sua atenção na experiência técnico-profissional e como pode pensar em si e na sua comunidade a partir desse lugar que ocupa.

Esse aspecto se sobressai no contexto da Educação do Campo no sentido de construir um projeto que implica também o cuidado com o outro, consolidando uma ética comunitária. Isso toma proporções ainda mais notórias ao considerar toda a perspectiva histórica da Educação do Campo, e na escrita encontrar um lugar de equipagem de luta para sua existência no campo.

Por outro lado, o documento define que é o “instrumento que o técnico em agropecuária tem para elaboração de projetos rurais, análise e diagnóstico de propriedades rurais e a transformação da propriedade rural da família do jovem através da implementação de uma unidade produtiva lucrativa e sustentável” (CFR Açailândia, 2021, p.18). A produção textual se mostra como um instrumento de diagnóstico e planejamento econômico da propriedade rural. Enquanto a escrita de si foca na constituição do autor, a escrita técnica foca na produtividade e gestão da unidade produtiva.

No que tange à organização curricular do documento e, conseqüentemente, do curso em sua apresentação diz que “os saberes estarão integrados e interagindo, numa perspectiva interdisciplinar” (CFR Açailândia, 2021, p.12), corroborando com uma visão transdisciplinar que é fundamental à pedagogia da alternância. Porém, o que chama a atenção também é que há a descrição de todas as disciplinas técnicas e profissionais e não há nada a respeito das demais áreas que compõem o curso integrado.

A análise documental do plano de curso da CFR de Açailândia indicou que as práticas de letramento descritas oscilam entre um pragmatismo utilitário fortemente influenciado pelas práticas neoliberais e as possibilidades de escrita e leitura como exercício do cuidado de si. Conforme proposto inicialmente, este percurso investigativo não buscou juízos de valor ou binarismos, mas a compreensão de como diferentes perspectivas podem coexistir no currículo. A predominância de uma racionalidade mais técnica voltada para a gestão econômica e estritamente profissional em contraste com a lacuna descritiva das áreas de leitura e escrita confirmam as prioridades formativas elencadas no plano de curso. Por outro lado, respiros e possibilidades nas brechas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O fim é o meu começo. O que termina não é o tempo, é a forma que eu dava a ele. Agora sou o deserto, a terra que não se explica, mas que insiste em ser poeira e vento.”  
(Clarice Lispector)

Tomando emprestadas as palavras de Lispector (1998) é que encaramos essa seção como começo do fim. Ao despir-se de si mesma, a personagem encara as características do deserto desistindo de explicar e lembrando que há poeira e vento. Ao longo desta pesquisa, percebemos que ainda há muitos questionamentos a serem feitos, mas é necessário um fim. Como um deserto, poeira e vento continuam movendo-se, sem caber em estruturas fixas ou molduras pré-prontas, as práticas de letramento na Educação do Campo continuarão em constante movimento produzindo sujeitos do campo, que estão sendo atravessados por leituras e escritas. As considerações finais sinalizam caminhos que podem ser trilhados a partir desta pesquisa, bem como aponta suas limitações e esclarece possibilidades de pensamento a respeito das práticas de letramento na Educação do Campo.

A partir da perspectiva da Linguística Aplicada que assume o compromisso ético de compreender as práticas de linguagem em sua integralidade política e social, e fundamentada na sua proposta inter/trans/indisciplinar em diálogo construído com a filosofia da diferença, o presente estudo investigou os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de alunos e docentes da CFR de Açailândia/MA. Para isso, fundamentamo-nos na premissa de que essa investigação das práticas exige uma abertura ao imprevisto, ao múltiplo, reconhecendo que os modos de subjetivação não são fixos, mas processos de vir-a-ser constantemente atravessados por relações de saber e poder (Foucault, 2010). Desse modo, problematizamos de que maneira as práticas de letramento desenvolvidas na CFR de Açailândia produzem determinados modos de subjetivação.

O movimento desta investigação desdobrou-se primeiramente em descrever as práticas de letramento realizadas por alunos e docentes da Casa Familiar Rural de Açailândia, e, em seguida, analisar as relações dessas práticas com os modos de subjetivação dos alunos. Para atingir os objetivos, utilizamos dois movimentos metodológicos a partir de uma abordagem qualitativa de perspectiva pós-estruturalista: a análise documental do plano de curso e a realização do grupo focal com alunos e professores da CFR de Açailândia/MA.

Destacamos que não está no escopo das análises elucidar o significado das práticas de letramento que circulam na escola, mas destacar seus efeitos na produção de subjetividade dos alunos. Por isso, nos dedicamos a perceber as regularidades e forças atuantes nessas práticas,

bem como quais as condições de possibilidade fizeram com que a leitura e escrita se desenvolvessem dessa maneira e quais forças estão circulando, quais verdades estão sendo produzidas e como isso implica modos de vida específicos.

A organização dos dados resultou na identificação de padrões recorrentes nas práticas de letramento. Essas regularidades foram agrupadas em dimensões analíticas que descrevem a relação entre o letramento e a produção de modos de vida no contexto da CFR de Açailândia. Portanto, foram elaboradas três categorias de análise: a) leitura apressada; b) leitura útil; e c) leitura-formação. As três categorias dialogam em um ponto importante contemporâneo o sintoma de uma sociedade de controle que valoriza o super desempenho e, conseqüentemente, a utilidade em um tempo cada vez menor.

Na primeira categoria de análise, percebemos o quanto a compressão do tempo condiciona o ato de ler. Vimos que a aceleração cotidiana converte as práticas de letramento em uma tarefa de decodificação veloz. Há uma busca pelo significado das palavras para alcançar o objetivo da comunicação e apenas isso. A exigência por textos curtos que não exijam muita atenção e tempo demonstram que em quaisquer dos tempos (contexto da Pedagogia da Alternância) não há espaço/tempo para textos longos e que demandem tempo demais. Esse tipo de prática produz sujeitos cuja subjetivação é pautada pela urgência constante, pelo cumprimento de tarefas no prazo, por uma busca de essência, significado único do texto, uma postura que opera com uma vontade de verdade. Dessa maneira, há pouco espaço para produção de sentidos, no plural, na relação desenvolvida entre leitor e textos e brechas para enxergar na leitura uma possibilidade de exercícios para colocar em prática outros modos de existência. Enfim, leituras e escritas que exijam tempo, tempo de pensamento, de ruminação, de transformação.

Em seguida, observamos o quanto a racionalidade técnica capturou as práticas de letramento reduzindo-as à dimensão utilitária. Sob a lógica do capital humano funcional, leitura e escrita são validadas apenas quando apresentam alguma aplicação imediata no cotidiano dos alunos. São vistas como uma espécie de investimento necessário para um resultado instantâneo e prático, relacionando-se diretamente com a questão do tempo da dimensão anterior. A partir de uma racionalidade neoliberal que estabelece a lógica mercadológica em todos os espaços, inclusive escolares, o leitor executa uma função e não pretende aproximar-se para estabelecer relação com o texto. Conseqüentemente, o sujeito leitor é afastado das possibilidades de invenção de si pois assemelha-se muito mais a uma ferramenta de execução. Aparta-se dos múltiplos sentidos que o texto pode ter e trazer para sua existência, inviabilizando uma experiência.

Por último, a dimensão da leitura-formação compreende a leitura e escrita como tecnologias do cuidado de si. Investigando momentos em que as práticas de letramento permitem o estranhamento das identidades estáticas e uma resistência a modos de vida determinados, já conhecidos. Foi possível perceber algumas brechas que fogem da previsibilidade e produtividade produzindo práticas de leitura enquanto formação. A linguagem como espaço de reinvenção, onde o exercício de narrativa de si possibilita ao sujeito do campo elaborar novas relações com o tempo, com o outro, com a comunidade e consigo mesmo. Dessa forma, percebemos uma fissura em que a leitura e a escrita são deslocadas da mera técnica pedagógica, possibilitando o ato de ler como um exercício ético de invenção de outras possibilidades de existência. Leitura como um ato de coragem, para usar termos freirianos, coragem de correr riscos, inclusive de tornar-se outro.

As dimensões de análise apresentadas coexistem e se sobrepõem no cotidiano da CFR de Açailândia e não pretendem funcionar como estanques. Isso indica que a investigação sobre as práticas de letramento e os modos de investigação na Educação do Campo permanece em aberto, com caminhos que ainda podem ser trilhados em estudos posteriores.

Na análise documental do plano de curso da CFR de Açailândia foi possível notar que há nuances de práticas de letramento que se aproximam mais de um pragmatismo utilitário atravessadas pelo neoliberalismo. Ao mesmo tempo, também há indícios que apontam para possibilidades de escrita e leitura como exercício do cuidado de si.

Apesar de não terem sido impeditivas, é necessário reconhecer as limitações e os desafios enfrentados durante a pesquisa. A ausência do projeto político-pedagógico (PPP) da CFR de Açailândia obrigou ao redirecionamento para o plano de curso, um documento mais restrito e com caráter marcadamente mais técnico. Somou-se a isso a escassez de informações sistematizadas sobre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância no ensino básico no estado do Maranhão, o que dificultou a construção de um panorama histórico-educacional do campo de pesquisa mais robusto. Outra limitação foi o fato da não utilização na CFR pesquisada das mediações da Pedagogia da Alternância como o caderno da realidade, que limitou o compartilhamento de discentes e docentes a respeito desse gênero textual. Além disso, a impossibilidade de reunir todos os professores mais de uma vez considerando que o corpo docente não é efetivo e que a maior parte deles possui outros vínculos e não pode se dedicar apenas à CFR, isso gerou uma lacuna no tocante à Pedagogia da Alternância e suas especificidades.

Uma das recomendações para pesquisas futuras é investigar a Pedagogia da Alternância como elemento na constituição dos sujeitos, observando como a organização do tempo e do espaço nesse sistema operam nos processos de subjetivação. Outro ponto que requer investigação é a dicotomia entre campo e cidade presente nos currículos e nas práticas de leitura preconizadas, o que exige a análise de como os sujeitos são moldados por referências urbanas. Ainda há lacunas quanto aos critérios de escolha e à distribuição das obras, os livros didáticos e indicações de livros literários pelo PNLD, sendo necessário compreender de que maneira a seleção desses materiais considera o sujeito do campo e como impacta o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita na CFR.

Para futuras investigações, pode-se propor analisar as práticas de letramento, os modos de subjetivação e a racionalidade produtivista ou ainda relacioná-las com as propostas do Novo Ensino Médio. Outro ponto que é plausível é um acompanhamento a longo prazo dos egressos das CFRs, a Pedagogia da Alternância e a organização social do campo. Tais iniciativas poderiam seguir o caminho de pensar as práticas de letramento, modos de subjetivação no contexto da Educação do Campo em outros aspectos igualmente férteis aos propostos nesta tese.

Como desdobramentos práticos dessa pesquisa pode-se realizar oficinas temáticas e elaboração de sequências didática fundamentadas na leitura como prática de si. A promoção de cursos de formação continuada para docentes da Educação do Campo também mostra-se urgente para que se discutam as tecnologias do cuidado de si e a reinvenção do currículo. Por fim, pode-se contribuir na construção de documentos que embasem a Educação do Campo que respeita às especificidades necessárias e não se limite ao pré-estabelecido.

Por fim, a conclusão desta tese é um movimento que permanece em curso. Assim como na epígrafe de Lispector (1998) em que o fim se configura um recomeço, esta pesquisa encerra-se com o reconhecimento de que as subjetividades do campo são produzidas sistematicamente entre poeira e vento de relações de saber e poder, e que isso passa pelas práticas de letramento. O término desta escrita convida ao pensamento para outros modos de pensar a Educação do Campo e outros modos de existência, um convite a investigar quem somos e como poderíamos ser de outro modo, onde o letramento atue como ferramenta contínua de transformação e relação com o tempo presente.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rejane Cleide Medeiros. Movimentos sociais do campo e práxis política: trajetória de luta por uma educação do campo no Tocantins. *In*: SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia Ferreira; AIRES, Helena Quirino Porto; OLIVEIRA, Ubiratan Francisco de (org.). **Educação do Campo, artes e formação docente**. Palmas: EdUFT, 2016. p. 25-52.
- ALMADA, Francisco de Assis Carvalho de. **A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2005. 117f. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/af49cb41-2d57-4d54-a688-21c67e777b89/content>. Acesso em: 15 mar. 2026.
- ANALFABETOS urbanos: o dia a dia de quem não sabe ler e precisa se virar nas grandes cidades. g1, Rio de Janeiro, 31 mar. 2024. Disponível em: [Analfabetos urbanos: o dia a dia de quem não sabe ler e precisa se virar nas grandes cidades | G1](#). Acesso em: 12 mar. 2024.
- ANALFABETISMO funcional freia o crescimento econômico. Inaf, São Paulo, 2 mar. 2020. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/analfabetismo-funcional-freia-o-crescimento-economico/>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- AQUINO, Julio Groppa. Apresentação. *In*: LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a educação**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 7-11. (Coleção Pensadores & Educação, 2)
- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641-656, set./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300013>
- AQUINO, Júlio Roberto Groppa; RIBEIRO, Cintya Regina. O cuidado de si na pesquisa educacional brasileira: uma noção-problema. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 78, p. 1553-1601, set./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v36n78a2022-66204>.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito à educação e a escola do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARICCO, Alessandro. **Os bárbaros: ensaio sobre a mutação**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015.

BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução: Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, [1998]2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BEGNAMI, João Batista. **Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias**. Um Estudo Intensivo dos Processos Formativos de cinco Monitores. 2003. 218f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade NOVA de Lisboa, Portugal, 2003.

BEGNAMI, João Batista. **Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância**. 2019. 402f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BICALHO, Ramofly. Políticas públicas em educação do campo: PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. In: RUAS, José Jarbas; BRASIL, Anderson.; SILVA, Cícero da (org.). **Educação do campo: diversidade cultural, socioterritorial, lutas e práticas**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 85-112.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, [S. l.], v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403\\_4](https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3403_4)

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1946]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/De19613.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/De19613.htm). Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm). Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estudo sobre o custo aluno das Escolas do Campo com a Pedagogia por alternância no Brasil**. Brasília: MEC/SECADI, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal.pdf). Acesso em: 9 jan. 2026.



[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 11 fev. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 147-160.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Inera; MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 7)

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALIARI, Rogério Omar. **A presença da família camponesa na escola família agrícola: o caso de Olivânia**. 2013. 563 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Sêneca e Paulo Freire: leitura como equipagem contra a stultitia contemporânea. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 43–55, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.12957/teias.2021.61966>.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa; SCHULER, Betina. Atenção e educação: resistir à captura no capitalismo cognitivo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e119632, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236119632>.

CARDOSO FILHO, Ilário Dias; SILVA, Cícero da. Reflexões sobre a Educação do Campo: revisitando a história do Brasil. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 67-83, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-v16n32017-art05>.

CASA FAMILIAR RURAL DE AÇAILÂNDIA. **Plano de curso: Ensino Médio integrado à educação profissional: técnico de nível médio com habilitação em agropecuária**. Açailândia: Casa Familiar Rural de Açailândia, 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso por seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

COMO É QUE É? Como reduzir o analfabetismo funcional no Brasil? [*S. l.: s. n.*], 2025. 1 vídeo (29 min). Publicado pelo canal Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qTpgK8mJuzk>. Acesso em: 6 nov. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 103-127.

CORSETTI, Berenice. **A análise documental no contexto da metodologia qualitativa**: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, [S. l.], v. 1, p. 32-46, jan. 2006.

CRUZ, Afonso. **Vamos comprar um poeta**. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação no Brasil**: um histórico pelas constituições. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

DE CERTEAU. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, Vozes: 1980.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução: Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia I. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 24, 2010.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: Molina, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 13-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (org.). **Por uma educação básica do Campo**. Texto-Base da Conferência Nacional. Brasília, DF: Ed. UnB, 1998.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197- 223, nov. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres. *In*: FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984. v. 2.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução: Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e História dos Sistemas de Pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Coleção Ditos e Escritos, vol. II, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber**. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V: Ética, sexualidade, política**. Tradução: Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Lisboa: Veja, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução: Marcio Alves da Fonseca. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução: Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. p. 1-14.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **O belo perigo: entrevista com Claude Bonnefoy**. Tradução: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

FOUCAULT, Michel. A escrita de si. *In*: MOTTA, Manoel Barros da. (org.). **Ditos e escritos 5: ética, sexualidade, política**. Tradução: E. Monteiro e I. A. D. Barbosa. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017. p. 141-157.

FLUCKIGER, Cédric. Aprender em tempos da epidemia de COVID-19: contribuições da noção de letramento digital. *In*: ASSIS, Juliana Alves; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric (orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico** [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 33-58. Disponível em: [http://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo\\_digital/321/pdf\\_letramento\\_academico.pdf](http://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/321/pdf_letramento_academico.pdf). Acesso em: 13 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. Da leitura do mundo à leitura da palavra. [Entrevista cedida a] Ezequiel Theodoro da Silva. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, n. 0, p. 2-9, ago. 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GALLO, Silvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 253-260.

GALLO, Silvio. Foucault, filósofo: elementos para pensar a educação. **Revista Ideação**, Feira de Santana, n. 51, p. 9-20, jan/jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.13102/ideac.v1i51.11831>. Acesso em 11 fev. 2026.

GARCEZ, Pedro. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 12-25, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i49.1299>.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. *In*: DEMOL, Jean-Noel; PILON, Jean-Marc (org.). **Alternance, Developpement Personnel et Local**. Tradução: Thierry De Burghgrave. Paris: L’Harmattan, 1998. p. 51-66. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2025.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Formação. *In*: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA – ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GOOGLE. **NotebookLM**: assistente de pesquisa e escrita baseado em inteligência artificial. Versão Pro. Mountain View: Google, 2024. Disponível em <https://notebooklm.google.com/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

GOMES, Vivian Adriana Ramos. Desenvolvimento, Espaço e Território na Educação do Campo: A relação entre a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento e permanência do Jovem no Campo. *In*: SANTOS, Paulo César; MATOS JUNIOR, José Sampaio de (org.). **Desenvolvimento socio-espacial**: novos olhares. São Luís: Editora UEMA, 2013. p. 93-110.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1990.

GRANEREAU, Abbé. **O Livro de Lauzun**: onde começou a Pedagogia da Alternância. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GROS, Frédéric. O Cuidado de Si em Michel Foucault. *In*: RAGO, Margareth; VEIGANETO, Alfredo (org.). **Figuras de Foucault**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HAMILTON, Mary. Literacy practices. *In*: HARRISON, Roger *et al.* (org.). **Supporting lifelong learning**: perspectives on learning. London: Routledge, 2002. v. 1, p. 7-29.

HAMILTON, Mary. **Literacy and the Politics of Representation**. London: Routledge, 2012.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução: Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **No Exame**: reflexões sobre o digital. Tradução: Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

IERVOLINO, Sandra Alice; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. A utilização do grupo focal como metodologia de pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000200004>.

INSTITUTO BRASIEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema de Coordenadas Geográficas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

IPEA. **II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA)**: relatório de pesquisa. Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/7520>. Acesso em 11 fev. 2026.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

KLEIMAN, Angela Bustos. Os Estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Campinas, v. 8, n. 3, set./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>

KLEIMAN, Angela Bustos. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, Angela Bustos; VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO, Luanda Soares; VALSECHI, Marília Curado; DE GRANDE, Paula Baracat. O conceito de letramento na produção científica brasileira: retorno às origens, discussões para o futuro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 63, n. 1, p. 240-254, jan./abr. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813v63120248676257>.

KOHAN, Walter Omar; CARVALHO, Adauto; GALLO, Silvio. O pensamento em tempos de exceção: Paulo Freire, Michel Foucault e a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. e247854, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702202147247854>.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4. (Coleção por uma Educação do Campo)

KOMESU, Fabiana; ALEXANDRE, Gabriel Guimarães; ASSIS, Juliana Alves; FLUCKIGER, Cédric; BART, Daniel. Restrição de uso de celular em escolas no Brasil e na França: conflitos entre orientações institucionais e práticas sociais de letramentos digitais. In: ARAGÃO, Rodrigo Camargo (org.). **Sem celulares nas escolas, e agora?!** Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 34-60. E-book. Disponível em: <https://ponteseditores.com.br/loja3/ebook/lancamento-e-book/sem-celulares-nas-escolas-e-agora/>. Acesso em: 13 mar. 2026.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86

LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LARROSA, Jorge. A Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Educação e Realidade**, p. 27-43, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25417>. Acesso em: 10 fev. 2026.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 129-156.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMKE, Jay L. **Textual politics**: computing, education, and social change. London: Taylor & Francis, 1995.

LISPECTOR, Clarice. Restos de carnaval. In: LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 33-37.

LOPEZ, Maximiliano Valerio. **Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marly Eliza Dalmazo de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.
- MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. O "cuidado de si" como prática educativa. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 13-26, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644411382>.
- MELO NETO, João Cabral de. **Morte e vida severina**. Rio de Janeiro: Alfaguara, [1956] 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOREY, Miguel. **Escritos sobre Foucault**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. Brasília, DF: MST, 1997.
- MUNARIM, Antonio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 83-95, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.15i1.0006>.
- MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente**. São Paulo: Loyola, 2011.
- MURAD, Maria Fernanda Guita. O sujeito em Foucault. 2010. Disponível em: <http://www.spid.com.br/pdfs/2010-2/Atividades-Jornadas-Interna-2010.1-OSUJEITO-EM-FOUCAULT-Maria-Fernanda-Guita-Muradoc.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2017.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo – De como a gente se torna o que a gente é**. Tradução: Marcelo Backes. Porto Alegre: LP&M, 2013.
- NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 3. ed. São Carlos: Ed. da UFSCar, 2014.
- Ó, Jorge Ramos do; AQUINO, Júlio Groppa. Em direção a uma ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.
- Ó, Jorge Manuel Ramos do. “Seminário da Investigação e Orientação: A escrita científica e a formação avançada”, 2017.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papyrus, 1998.

ORDINE, Nuccio. **A utilidade do inútil**: um manifesto. Tradução: Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: PARAÍSO, Marlucy Alves; MEYER, Dagmar Estermann (org.). **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-48.

PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PEREIRA, Rosana Sousa. **Leituras escolares e modos de subjetivação**: uma problematização nos anos finais do ensino fundamental, em Imperatriz-MA. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa. Organizado de Richard Zenith. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RAMOS, Graciliano. **Linhas Tortas**: obra póstuma. 8. ed. São Paulo: Record, 1980.

REVISTA DA CAMPANHA NACIONAL DE EDUCAÇÃO RURAL. Rio de Janeiro: MEC, 1955-1962. v. 8

REVEL, Judith. **Foucault**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 27-41, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.1, p. 79-94, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RxcS3M3mcWjbNSrqNgQvhbC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 fev. 2026.

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

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ROSE, Nicholas. Como se deve fazer a história do eu. **Educação & Realidade**, v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41313>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SANCHEZ COUTO, Xoán Carlos. O projeto profissional do jovem na Casa Familiar Rural de Açailândia: culminância, interdisciplinariedade e desenvolvimento agroecológico do meio. **Cadernos de Agroecologia**, Rio de Janeiro, v.11, n-2, p.1-19. 2016. Disponível em: <https://aba-agroecologia.org.br/revista/cad/article/view/20860/12241>. Acesso em: 10 mar. 2026.

SCHULER, Betina. A genealogia e as possibilidades de pesquisa em educação. *In*: STECANELA, Nilda (org.). **Diálogos com a educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2013. p. 67-84.

SCHULER, Betina. Por entre escritas, leituras e cadeiras: o procedimento genealógico e o cuidado de si. **Caderno de notas 6**: Experimentações de escrita, leitura e imagem na escola. Porto Alegre-RS: UFRGS: Doisa, 2014.

SCHULER, Betina Matos. Docência e modos de subjetivação: dissolução genealógica e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**. Natal/RN: v.54, n.40, p. 129-152, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2016v54n40ID9851>.

SCHULER, Betina Matos. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. **Educação Unisinos**, v. 21, p. 231-240, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2017.212.12>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SÊNECA, Lúcio Anneo. **Aprendendo a viver**. Tradução: Lúcia de Sá Rebello. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2011.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância**: um estudo do gênero caderno da realidade com foco na retextualização. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2011.

SILVA, Cícero da. **Pedagogia da Alternância**: práticas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira. 2018. 232f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018.

SILVA, Cícero da. Gênero Caderno da Realidade nas práticas educativas da Pedagogia da Alternância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1051-1083, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135477615832019>.

SILVA, Cícero da. Plano de Formação, letramento e práticas educativas na Pedagogia da Alternância. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. e219182, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>.

SILVA, Cícero da. La alfabetización en el contexto de la Educación Rural: un tema emergente. **Revista Iberoamericana de Educación Rural**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 133-144, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.48102/riber.v1i2.53>. Disponível em: <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/53>. Acesso em: 14 mar. 2026.

SILVA, Cícero da; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Produção escrita em uma EFA tocaninense e o trabalho docente. *In*: SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de (org.). **Ensino de Língua e Literatura: pesquisas na Pós-graduação**. Palmas: EdUFT, 2014. v. 1, p. 189-206.

SILVA, Cícero da; ANDRADE, Karylleila dos Santos; MOREIRA, Flavio. A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 359-369, out./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050>

SILVA, Cícero da; GONÇALVES, Adair Vieira. A etnografia e suas contribuições para o desenvolvimento de uma pesquisa no contexto de ensino da Pedagogia da Alternância. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 551-578, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138651040333151>.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo**. Alternância ou Alternâncias? Viçosa: UFV. 2003.

SILVA, Lourdes Helena da. Educação rural em Minas Gerais: origens, concepções e trajetória da Pedagogia da alternância e das Escolas Família Agrícola. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 105-125, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/handle/123456789/20077>. Acesso em: 6 nov. 2025.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de. O que pode o leitor?. **EntreLetras**, Araguaína, v. 6, n. 2, p. 120-132, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/2736>. Acesso em: 10 fev. 2026.

SILVA, Marcos Nicolau Santos da. **O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú/MA**. 2018. 208f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/e703bd67-82d6-46b8-8e8f-e3677cee7463/content>. Acesso em: 14 mar 2026.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem: educar**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos. O convite para ler e para conversar sobre a leitura. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, n. e023011, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v25i00.8670333>.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2001.

SOARES, Magda. Letramento. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças Castro (org.). **Glossário CEALE: termos, conceitos e expressões em alfabetização, letramento e escrita**. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em 05 out. 2024.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão. (org.) **Letramento no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, May 2003. Disponível em: [https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy\\_Street.pdf](https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf). Acesso em: 31 ago. 2024.

STREET, Brian V. Academic literacies approaches to genre?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982010000200006>.

STREET, Brian V. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. *In*: MAGALHÃES, Izabel. (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

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

TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 227-242, mai/ago 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 49-62, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636737>. Acesso em: 31 jul. 2024.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. Campinas: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verdiani. Apresentação. *In*: TFOUNI, Leda Verdiani (org.) **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. *In*: CLARETO, Sônia Mria; FERRARI, Anderson (Org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

ZAMBERLAN, Sergio. **“O Lugar da Família na Vida Institucional da Escola-Família”**: participação e relações de poder. 2003. 191f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003.

## APÊNDICE

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

(Destinado ao Monitor/Docente da Casa Familiar Rural)

(Conforme Item IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da Resolução CNS 466/2012)

Caro/a monitor (a)/ docente,

Você está sendo convidado(a) a colaborar como voluntário com a pesquisa “Modos de subjetivação e práticas de letramento de alunos e docentes em uma Casa Familiar Rural”, desenvolvida por mim, Rosana Sousa Pereira, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, sob orientação do Professor Dr. Cícero da Silva. Esse tipo de pesquisa é importante porque aborda as práticas de letramento que são de grande impacto na vida das pessoas e da sociedade.

Por gentileza, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) Senhor(a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável, seja presencialmente, seja por meio dos contatos indicados no final deste documento. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo acima citado e solicitar a sua permissão para que seja publicado em tese de doutoramento.

O objetivo do estudo é investigar os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de alunos e docentes da CFR de Açailândia/MA.

Para participar, você é convidado a fazer parte, juntamente com os outros docentes da Casa Familiar Rural, de um grupo focal, em que serão discutidos tópicos a respeito das práticas de letramento e os usos que fazemos delas. Para o desenvolvimento do grupo focal, será realizado um ou dois encontros, com, no máximo, 2 horas de duração, no espaço da Casa Familiar Rural de Açailândia/MA. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio (com a utilização de gravador de voz) e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

O objeto da pesquisa são as práticas de letramento realizadas por alunos da CFR. Dessa forma, descreveremos as práticas de letramento e analisaremos as relações de tais práticas com os modos de subjetivação dos alunos da CFR. Com isso, pretende-se compreender como os alunos camponeses atribuem sentido à sua experiência via as práticas de letramento realizadas dentro e fora da escola.

Com o intuito de minimizar os possíveis danos e riscos associados à pesquisa não haverá registros fotográficos nem de vídeo, nem quaisquer outros procedimentos que possam permitir ou facilitar a identificação física ou de dados (como Nome, codinome, documentos, informações postais, telefone, e-mail, etc) de participantes desta pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: pereira.rosana@mail.uft.edu.br e/ou telefone (99) 9 8838 0103.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

8. De que os riscos e desconfortos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos. Pode-se citar como exemplo: constrangimento em compartilhar suas experiências, vergonha de falar em público, desconforto em verbalizar suas vivências, medo de não saber responder e/ou estresse.

9. De que você tem assegurado o direito à indenização caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa.

10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

11. Se desejar solicitar maiores informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT/Campus Araguaína, localizada na Avenida Paraguai, s/n, Setor Cimba, Prédio do PPGLIT, CEP 77824-838, Araguaína/TO, e-mail: cep@ufnt.edu.br, telefone (63) 3416-5686/5696 de segunda a sexta-feira no horário comercial (exceto feriados).

**AUTORIZO** a participação na Pesquisa intitulada: “Modos de Subjetivação e Práticas de Letramento de alunos e professores em uma Casa Familiar Rural.”

Açailândia/MA, 20/08/2025.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

RG/Nº de matrícula: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

(Destinado ao Aluno da Casa Familiar Rural)

(Conforme Item IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da Resolução CNS 466/2012)

Caro aluno,

Você está sendo convidado(a) a colaborar como voluntário com a pesquisa “Modos de subjetivação e práticas de letramento de alunos e docentes em uma Casa Familiar Rural”, desenvolvida por mim, Rosana Sousa Pereira, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, sob orientação do Professor Dr. Cícero da Silva. Esse tipo de pesquisa é importante porque aborda as práticas de letramento que são de grande impacto na vida das pessoas e da sociedade.

Por gentileza, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) Senhor(a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável, seja presencialmente, seja por meio dos contatos indicados no final deste documento. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo acima citado e solicitar a sua permissão para que seja publicado em tese de doutoramento.

O objetivo do estudo é investigar os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de alunos e docentes da CFR de Açailândia/MA.

Para participar, você é convidado a fazer parte, juntamente com outros alunos e docentes da Casa Familiar Rural, de um grupo focal, em que serão discutidos tópicos a respeito das práticas de letramento e os usos que fazemos delas. Para o desenvolvimento do grupo focal, será realizado um ou dois encontros, com, no máximo, 2 horas de duração, em data e horário a combinar, no espaço da Casa Familiar Rural de Açailândia/MA. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio (com a utilização de gravador de voz) e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

O objeto da pesquisa são as práticas de letramento realizadas por alunos da CFR na escola. Dessa forma, descreveremos as práticas de letramento e analisaremos as relações de tais práticas com os modos de subjetivação dos alunos da CFR. Com isso, pretende-se compreender como os alunos camponeses atribuem sentido à sua experiência via as práticas de letramento realizadas dentro e fora da escola.

Com o intuito de minimizar os possíveis danos e riscos associados à pesquisa não haverá registros fotográficos nem de vídeo, nem quaisquer outros procedimentos que possam permitir ou facilitar a identificação física ou de dados (como Nome, codinome, documentos, informações postais, telefone, e-mail, etc) de participantes desta pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais

informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: [rosaninha.r@gmail.com](mailto:rosaninha.r@gmail.com) e/ou telefone (99) 9 8838 0103.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

8. De que os riscos e desconfortos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos. Pode-se citar como exemplo: constrangimento em compartilhar suas experiências, vergonha de falar em público, desconforto em verbalizar suas vivências, medo de não saber responder e/ou estresse.

9. De que você tem assegurado o direito à indenização caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa.

10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

11. Se desejar solicitar maiores informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT/Campus Araguaína, localizada na Avenida Paraguai, s/n, Setor Cimba, Prédio do PPGLIT, CEP 77824-838, Araguaína/TO, e-mail: [cep@ufnt.edu.br](mailto:cep@ufnt.edu.br), telefone (63) 3416-5686/5696 de segunda a sexta-feira no horário comercial (exceto feriados).

**AUTORIZO** a participação na Pesquisa intitulada: “Modos de Subjetivação e Práticas de Letramento de alunos e professores em uma Casa Familiar Rural.”

Açailândia/MA, 29/08/2025.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)**

(Destinado ao Coordenador/Diretor da Casa Familiar Rural)

(Conforme Item IV – DO PROCESSO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO da Resolução CNS 466/2012)

Caro/a diretor/coordenador,

Você está sendo convidado(a) a colaborar como voluntário com a pesquisa “Modos de subjetivação e práticas de letramento de alunos e docentes em uma Casa Familiar Rural”, desenvolvida por mim, Rosana Sousa Pereira, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, sob orientação do Professor Dr. Cícero da Silva. Esse tipo de pesquisa é importante porque aborda as práticas de letramento que são de grande impacto na vida das pessoas e da sociedade.

Por gentileza, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) Senhor(a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável, seja presencialmente, seja por meio dos contatos indicados no final deste documento. A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo acima citado e solicitar a sua permissão para que seja publicado em tese de doutoramento.

O objetivo do estudo é investigar os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de alunos e docentes da CFR de Açailândia/MA.

Sua colaboração se justifica pela necessidade de analisar o Plano Político-Pedagógico da Casa Familiar Rural. Esse termo diz respeito ao consentimento em manusear e tirar cópias do documento se tiver disponibilizado em arquivo físico e/ou acessar os arquivos se armazenados de forma virtual para posterior análise.

O objeto da pesquisa são as práticas de letramento realizadas por alunos da CFR na escola. Dessa forma, descreveremos as práticas de letramento e analisaremos as relações de tais práticas com os modos de subjetivação dos alunos da CFR. Com isso, pretende-se compreender como os alunos camponeses atribuem sentido à sua experiência via as práticas de letramento realizadas dentro e fora da escola.

Com o intuito de minimizar os possíveis danos e riscos associados à pesquisa não haverá registros fotográficos nem de vídeo, nem quaisquer outros procedimentos que possam permitir ou facilitar a identificação física ou de dados (como Nome, codinome, documentos, informações postais, telefone, e-mail, etc) de participantes desta pesquisa.

Desse modo, assumo com você os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, você foi informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e pode manifestar seu interesse em participar de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que sua identidade, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhe serão apresentados, pois esse retorno permitirá que você tome ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário de seu consentimento. Caso você possua interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que você pode receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: rosaninha.r@gmail.com e/ou telefone (99) 9 9133 0489.

7. De que você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

8. De que os riscos e desconfortos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos. Pode-se citar como exemplo: constrangimento em compartilhar suas experiências, vergonha de falar em público, desconforto em verbalizar suas vivências, medo de não saber responder e/ou estresse.

9. De que você tem assegurado o direito à indenização caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa.

10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

11. Se desejar solicitar maiores informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT/Campus Araguaína, localizada na Avenida Paraguai, s/n, Setor Cimba, Prédio do PPGLLIT, CEP 77824-838, Araguaína/TO, e-mail: cep@ufnt.edu.br, telefone (63) 3416-5686/5696 de segunda a sexta-feira no horário comercial (exceto feriados).

**AUTORIZO** a participação na Pesquisa intitulada: “Modos de Subjetivação e Práticas de Letramento de alunos e professores em uma Casa Familiar Rural.”

Açailândia/MA, \_\_\_\_/\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

RG/Nº de matrícula: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

## TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS MENORES DE 18 ANOS – (TALE)

Caro pai, mãe ou responsável,

Convidamos o(a) estudante \_\_\_\_\_ para participar da Pesquisa de Doutorado intitulado “Modos de subjetivação e práticas de letramento de alunos e docentes em uma Casa Familiar Rural”, desenvolvida por mim, Rosana Sousa Pereira, aluna do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, sob orientação do Professor Dr. Cícero da Silva. Esse tipo de pesquisa é importante porque aborda as práticas de letramento que são de grande impacto na vida das pessoas e da sociedade.

Por gentileza, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) Senhor(a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável, seja presencialmente, seja por meio dos contatos indicados no final deste documento. A proposta deste termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) é explicar tudo sobre o estudo acima citado e solicitar a sua permissão a respeito da participação do menor sob sua responsabilidade, para que seja publicado em tese de doutoramento.

O objetivo do estudo é investigar os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de alunos e docentes de uma Casa Familiar Rural.

Este projeto de pesquisa de doutorado pretende pesquisar sobre as práticas de letramento e modos de subjetivação de alunos da Casa Familiar Rural localizada no município de Açailândia, estado do Maranhão.

Para participar, o seu filho(a) é convidado a fazer parte, juntamente com outros alunos e docentes da Casa Familiar Rural, de um grupo focal, em que serão discutidos tópicos a respeito das práticas de letramento e os usos que fazemos delas. Para o desenvolvimento do grupo focal, será realizado um ou dois encontros, com, no máximo, 2 horas de duração, em data e horário a combinar, no espaço da Casa Familiar Rural de Açailândia/MA. As discussões realizadas em cada encontro serão gravadas em áudio (com a utilização de gravador de voz) e, posteriormente, transcritas, única e exclusivamente para fins de pesquisa.

O objeto da pesquisa são as práticas de letramento realizadas por alunos da CFR na escola. Dessa forma, descreveremos as práticas de letramento e analisaremos as relações de tais práticas com os modos de subjetivação dos alunos da CFR. Com isso, pretendemos compreender como os alunos camponeses atribuem sentido à sua experiência via as práticas de letramento realizadas dentro e fora da escola.

Com o intuito de minimizar os possíveis danos e riscos associados à pesquisa não haverá registros fotográficos nem de vídeo, nem quaisquer outros procedimentos que possam permitir ou facilitar a identificação física ou de dados (como Nome, codinome, documentos, informações postais, telefone, e-mail, etc) de participantes desta pesquisa.

Desse modo, assumo com o/a aluno (a) e responsável os seguintes compromissos:

1. De que, por intermédio desse termo, vocês foram informados(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e podem manifestar interesse em permitir a participação de seu filho(a) de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.

2. De que suas identidades e de seus filhos, assim como as identidades de todos(as) os(as) participantes serão mantidas em sigilo; nenhuma pessoa será identificada, sendo preservado o anonimato, tanto dos/as participantes, quanto da Instituição de Ensino à qual estão vinculados(as), em quaisquer momentos que impliquem a divulgação dessa pesquisa.

3. De que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins de pesquisa e de trabalhos científicos que dela poderão se desdobrar.

4. De que os resultados lhes serão apresentados, pois esse retorno permitirá que vocês tomem ciência das informações produzidas durante a pesquisa, assim como assegurará que tais informações não serão utilizadas em prejuízo ou para a estigmatização de nenhum(a) dos(as) envolvidos(as).

5. Do caráter voluntário do consentimento, ou seja, seu filho (a) não é obrigado a participar da pesquisa. Caso vocês possuam interesse em desistir de colaborar com a pesquisa, isso poderá ser feito em qualquer fase, sem penalização alguma.

6. Da garantia de que vocês podem receber respostas a qualquer momento sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa, por meio de e-mail: pereira.rosana@mail.uft.edu.br e/ou telefone (99) 9 8838 0103.

7. De que vocês não terão nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

8. De que os riscos e desconfortos em participar dessa pesquisa são mínimos aos seres humanos envolvidos. Pode-se citar como exemplo: constrangimento em compartilhar suas experiências, vergonha de falar em público, desconforto em verbalizar suas vivências, medo de não saber responder e/ou estresse.

9. De que você tem assegurado o direito à indenização caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa.

10. De que você receberá duas vias deste Termo para assinatura; uma delas ficará sob seu poder e a outra via será entregue a mim, pesquisadora.

11. Se desejar solicitar maiores informações sobre a pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT/Campus Araguaína, localizada na Avenida Paraguai, s/n, Setor Cimba, Prédio do PPGLIT, CEP 77824-838, Araguaína/TO, e-mail: cep@ufnt.edu.br, telefone (63) 3416-5686/5696 de segunda a sexta-feira no horário comercial (exceto feriados).

**AUTORIZO** a participação do (a) estudante \_\_\_\_\_ na Pesquisa intitulada: “Modos de Subjetivação e Práticas de Letramento de alunos e professores em uma Casa Familiar Rural.”

Açailândia/MA, 29/08/2025

Assinatura do Responsável pelo Participante: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DO (A) RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_  
confirmo estar esclarecido sobre a pesquisa e concordo que meu/minha  
filho(a) \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ Ano, Turma \_\_\_\_\_ dela participe.

Data \_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**AUTORIZO** a participação na Pesquisa intitulada: “Modos de subjetivação e práticas de letramento de alunos e docentes em uma Casa Familiar Rural”

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
NORTE DO TOCANTINS  
(UFNT)



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** MODOS DE SUBJETIVAÇÃO E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE ALUNOS E DOCENTES DE UMA CASA FAMILIAR RURAL

**Pesquisador:** ROSANA SOUSA PEREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 84378824.2.0000.0342

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS - UFNT

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 7.298.338

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa vinculado ao PPGLIT da UFNT. É bem estruturado, porém, necessita de ajustes quanto às informações éticas voltadas as pesquisas com seres humanos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme a pesquisadora:

Investigar os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de alunos e docentes da Casa Familiar Rural de Açailândia/MA.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa não menciona os riscos e benefícios da pesquisa, e o que fará para amenizar possíveis riscos aos participantes.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante para o Programa e área, uma vez que aborda o letramento na Educação do Campo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados e corrigidos, conforme solicitação do avaliador na primeira versão.

**Endereço:** Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL  
**Bairro:** Setor Cimba **CEP:** 77.824-838  
**UF:** TO **Município:** ARAGUAINA  
**Telefone:** (63)3416-5686 **E-mail:** cep@ufnt.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
NORTE DO TOCANTINS  
(UFNT)**



Continuação do Parecer: 7.298.338

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências. A pesquisadora realizou todas as correções solicitadas pelo relator, na primeira versão. Portanto, o protocolo de pesquisa atende as normativas da CONEP, especificamente a Resolução CNS N° 466 de 2012 e a Norma Operacional CNS n° 001/2013.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2441726.pdf	12/11/2024 16:17:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_versao_CEP_Rosana_2024_Final.docx	12/11/2024 16:17:23	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_TCLE_COORDENADOR_DIRETOR_ROSANA.docx	12/11/2024 16:16:16	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_TCLE_MONITOR_DOCENTE_ROSANA.docx	12/11/2024 16:16:04	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_ESCLARECIDO_TCLE_ALUNO_ROSANA.docx	12/11/2024 16:15:51	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_Livre_Esclarecido_Aluno_Menor_TALE.docx	12/11/2024 16:14:42	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_CEP_UFNT_ass.pdf	31/10/2024 16:26:03	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	decalracao_pesquisa_estagio_inicial_Rosana_CEP_assinado.pdf	31/10/2024 16:22:33	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
Cronograma	cronograma_CEP_ROSANA.pdf	31/10/2024 16:22:19	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_CEP.pdf	31/10/2024 16:21:27	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Rosana_assinado.pdf	25/10/2024 14:22:48	ROSANA SOUSA PEREIRA	Aceito

Endereço: Avenida Paraguai, s/n, esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL  
 Bairro: Setor Cimba CEP: 77.824-838  
 UF: TO Município: ARAGUAINA  
 Telefone: (63)3416-5886 E-mail: cep@ufnt.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
NORTE DO TOCANTINS  
(UFNT)



Continuação do Parecer: 7.298.338

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARAGUAINA, 16 de Dezembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**Márcio Araújo de Melo**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Paraguai, s/n. esquina com Rua Uxiramas, sala 3, prédio do PPGL  
**Bairro:** Setor Cimba **CEP:** 77.824-838  
**UF:** TO **Município:** ARAGUAINA  
**Telefone:** (63)3416-5886 **E-mail:** cep@ufnt.edu.br

## **ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL - ALUNOS**

- Apresentação da pesquisa “Modos de subjetivação e práticas de letramento de alunos e docentes em uma Casa Familiar Rural” e apresentar a dinâmica do Grupo Focal destacando a importância de cada participante para a pesquisa

- Avisar que vamos ler juntos e conversar a respeito.

- Expor os objetivos e o problema de pesquisa e explicar o conceito de subjetivação e práticas de letramento. Os participantes serão colocados em círculo e essa apresentação será expositiva.

**Objetivo Geral:** Investigar os modos de subjetivação a partir das práticas de letramento de alunos e docentes da Casa Familiar Rural de Açailândia/MA.

### **Objetivos Específicos:**

- Descrever as práticas de letramentos realizadas por alunos e docentes da Casa Familiar Rural de Açailândia/MA;

- Analisar as relações de tais práticas de letramentos com os modos de subjetivação dos alunos da Casa Familiar Rural em Açailândia/MA;

**Problema:** Como as práticas de letramento desenvolvidas na CFR de Açailândia produzem determinados modos de subjetivação?

- Explicar o que é a técnica do grupo focal e como o grupo funcionará durante a conversa. Apresentar e ler o TCLE, pedir que assinem e explicar que ficarão com uma cópia. Explicar o uso do gravador e a função da moderadora.

- Entregar aos participantes os trechos literários para leitura e início da discussão. Primeiro pedir pra lerem silenciosamente, após alguns minutos pedir pra lerem em voz alta e então começarmos os comentários.

- Fazer as perguntas pensadas para a discussão, deixando um tempo para cada uma e não atropelando os temas. Importante fazer todas apenas se for necessário e se der tempo. Lembrar de usar palavras como: detalhar, explique um pouco mais, você poderia falar mais a respeito?

- Se der tempo, pedir para cada participante escrever sobre a relação entre as práticas de letramento e a relação consigo mesmo, pensando em tudo que foi discutido durante a discussão do grupo focal.

- Agradecer a participação e colocar-se a disposição dos alunos.

1. Que tal começar falando sobre a relação de vocês com a leitura?
  2. Vocês lembram da primeira leitura que marcou a vida de vocês? Como foi?
  3. No tempo comunidade vocês leem e escrevem? O que?
  4. Vocês conversam sobre aquilo que leem? Com quem? Preferem ficar em silêncio?
  5. Vocês enxergam diferenças entre as leituras daqui e as de fora? Quais? Como vocês encaram isso?
  6. E a relação entre vocês, professores e leitura? Como você se vê? Vocês leem sem ninguém solicitar/pedir/recomendar?
  7. Vocês acham que precisam ler de um certo jeito para serem considerados “bons alunos” ou “bons leitores”? Como é isso para vocês?
  8. Já aconteceu de alguém dizer que o jeito de vocês lerem ou escreverem estava errado? Como vocês reagiram?
  9. Se um professor perguntasse “o que você gosta de ler”, vocês responderiam a verdade ou escolheriam algo que agrada? Por quê?
  10. Se pensarem em quem eram antes de entrar na Casa Familiar Rural e quem são hoje, mudou alguma coisa no jeito de ver a leitura, a escola e a si mesmos?
  11. Existe alguma coisa (leitura ou escrita) que faz vocês se sentirem mais próximos do que querem ser no futuro? Qual? Por quê?
  12. Quando vocês leem algo que faz sentido para vocês, isso muda a forma como veem a própria história? Pode dar um exemplo?
  13. Se não existisse leitura nenhuma na escola, quem vocês seriam? Sentem que faria falta ou não?
  14. Já aconteceu de uma leitura ou escrita fazer vocês pensarem diferente sobre a vida, sobre vocês mesmos ou sobre a comunidade? Como foi?
- (apenas se precisar) O que vocês diriam para alguém que acha que ler e escrever não faz diferença na vida de ninguém?

## ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

### **Apresentação da pesquisa**

Expor a pesquisa, seus objetivos e problema de pesquisa. Entregar o projeto de pesquisa impresso. Formar um círculo.

### **Apresentação da dinâmica de grupo focal**

Explicar a dinâmica do funcionamento da técnica do grupo focal. Deixar claro que será um momento de conversa. Entregar e, em seguida, ler o TCLE, pedir para assinarem e entregarem.

### **Um início de discussão**

Mostrar para os participantes as citações literárias utilizadas neste projeto que contemplam o tema da conversa. Pedir para eles lerem e começar a discussão com o que o texto lhes provoca a pensar sobre as práticas na escola.

#### TRECHO 01

“Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E, completamente acima de minhas posses [...] Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.”  
(LISPECTOR, 1998)

#### TRECHO 02

Poema (Manoel de Barros)

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.

Meu fado é o de não saber quase tudo.

Sobre o nada eu tenho profundidades.

Não tenho conexões com a realidade.

Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.

Para mim poderoso é aquele que descobre as  
insignificâncias (do mundo e as nossas).

Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.

Fiquei emocionado e chorei.

Sou fraco para elogios.

## TRECHO 03

"Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer." (Graciliano Ramos)

## TRECHO 04

"Todos têm um ideal. O meu é gostar de ler" (Carolina de Jesus, 1955)

## TRECHO 05

Acho que só devemos ler a espécie de livros que nos ferem e trespassam. Se o livro que estamos lendo não nos acorda com uma pancada na cabeça, por que o estamos lendo? Porque nos faz felizes, como você escreve? [...] Mas nós precisamos de livros que nos afetam como um desastre, que nos magoam profundamente, como a morte de alguém a quem amávamos mais do que a nós mesmos, como ser banido para uma floresta longe de todos. Um livro tem que ser como um machado para quebrar o mar de gelo que há dentro de nós. É nisso que eu creio. (Franz Kafka, em uma carta a Oscar Pollak)

## TRECHO 06

Para praticar assim a leitura como arte, é preciso antes de tudo uma coisa que em nossos dias precisamente melhor se desaprendeu — e por isso passará tempo até que meus escritos sejam “legíveis” — uma coisa para a qual é preciso ser quase uma vaca e não um “homem moderno”: o ruminar... (Nietzsche em A genealogia da Moral)

1. Que tal começar falando sobre a relação de vocês com a leitura?
2. E a relação entre vocês, alunos e leitura? Como você se vê?
3. Como vocês percebem a relação dos alunos com a leitura tanto no tempo escola quanto no tempo comunidade? (Na escola e fora dela, qual a percepção?)
4. No plano de curso aparece a expressão ‘hábito da leitura’ para integração entre níveis de conhecimento. Como vocês trabalham/abordam? Podem detalhar como isso acontece?
5. Quais os critérios utilizados para a escolha dos textos/livros?
6. Como vocês compreendem o lugar da gramática/ortografia da língua na formação dos alunos da CFR? (Habilidades, competência, etc)
7. A leitura tem lugar na formação dos alunos da CFR? Como é essa relação? Como vocês pensam a figura do outro nessa relação?
8. Quais as condições de escrita dos alunos? Sobre o que eles escrevem? O caderno da realidade é/foi um instrumento disponível? Podem falar a respeito?
9. Outra coisa que aparece no documento é ‘domínio da leitura e escrita’ como critério de avaliação. Elas estão sempre juntas? São separadas? Vocês poderiam me explicar?
10. Qual o lugar da leitura na formação técnica e profissional, que é um dos diferenciais da CFR, educação do campo e pedagogia da alternância?
11. Vocês acham que as práticas de letramento (leitura e escrita) ajudam a pensar o mundo? Na relação com o outro ou consigo mesmo? Como? Porque?