

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

GREICY DE JESUS COELHO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM MANAUS: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA ECOLINGUÍSTICA**

MANAUS

2019

GREICY DE JESUS COELHO

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM MANAUS: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA ECOLINGUÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Marta de Faria e Cunha Monteiro.

MANAUS

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C672e Coelho, Greicy de Jesus
O ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação do Campo em Manaus: um estudo de caso à luz da Ecolinguística / Greicy de Jesus Coelho. 2019
110 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. 2. Educação do Campo em Manaus. 3. Amazonas. 4. Ecolinguística. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

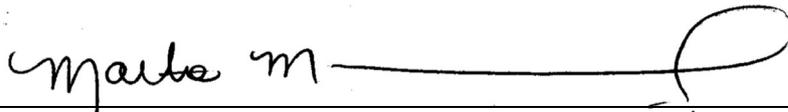
GREICY DE JESUS COELHO

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO
CAMPO EM MANAUS: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA ECOLINGUÍSTICA

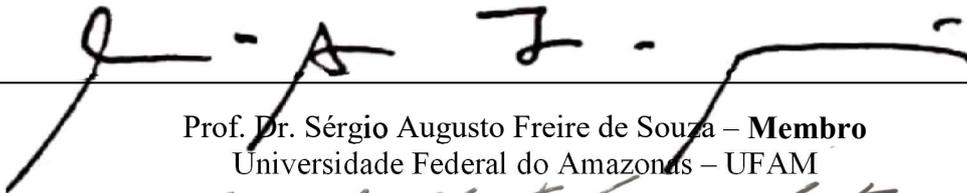
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do
Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestra
em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 28 de agosto de 2019

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Orientadora**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dra. Grace dos Anjos Freire Bandeira – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. João Luiz de Souza – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, Davi e Carolina, amor incondicional, por quem respiro, suspiro e me inspiro. Mamãe ama *ao infinito e além!*

Às minhas Marias, minha mãe Maria Coelho e minha avó Maria Alexandre (*in memoriam*), mulheres fortes e corajosas que não tiveram a oportunidade de estudar, mas lutaram contra as adversidades, a fim de que eu pudesse realizar meus sonhos por meio do estudo.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À minha orientadora Profa. Marta de Faria e Cunha Monteiro por sua bondade e generosidade em partilhar seus conhecimentos de forma significativa à pesquisa. Sua empatia em me acolher quando precisei, ensinou-me, na prática, que o ato de amparo vai além das orientações acadêmicas, alcança a alma. Meu sincero agradecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu pai, que me deu a chance de viver no mundo por meio das Letras e construiu um caminho de possibilidades, crescimento e amadurecimento em todas as áreas da minha vida. A ti, meu Deus, devo meu nome e meu sobrenome;

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade e, especialmente, ao coordenador do Mestrado em Letras da UFAM, Prof. Dr. Leonard Christy de Souza Costa por ser um facilitador e aos professores do Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL), pelo conhecimento compartilhado, pelas aulas instigantes e pelos laços de amizade construídos no decorrer do curso;

À Angélica Gonçalves, secretária do Programa de Pós-graduação em Letras, sua disposição, destreza, eficiência e empatia em colaborar para que todos os processos burocráticos fossem realizados a tempo, são admiráveis;

À Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça II, meu local de trabalho, que me apoiou desde o início para cursar o mestrado;

Aos meus queridos companheiros de jornada no mestrado, Família Linguística 2017, pelas inúmeras palavras de apoio e incentivo, por se fazerem presentes, generosamente, contribuindo com dicas, sugestões, ideias, materiais, lanches, entre outros, os quais foram de grande ajuda durante todo o trajeto do curso;

À Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus pelo apoio propiciado para a realização da pesquisa. Em especial, agradeço aos participantes da pesquisa, pela disposição e paciência em colaborar;

À Profa. Maria Sandra Campos, por ter aceitado, inicialmente, o desafio de construir minha trajetória no mestrado;

À Profa. Dra. Lúcia Inês Freire de Oliveira, pela leitura crítica e preciosas contribuições;

À Profa. Dra. Silvana Andrade Martins pela atenção e pelos apontamentos valiosos dados à construção da dissertação;

Aos meus familiares e aos amigos, companheiros do dia a dia, que, com carinho, respeito, paciência e incentivo acompanharam esta trajetória;

Aos meus irmãos. Ao olhar nossa trajetória de caboclos do Alto Solimões indo morar em Manaus, entendi que a vida é feita de desafios: quando não se tem nada, aí é que se inicia a conquista de tudo;

A todos que se fizeram presentes de alguma forma, contribuindo para minha formação, minha profunda gratidão!

Rios sem discurso

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em
pedaços, em poços de água, em
água paralítica. Em situação de poço,
a água equivale a uma palavra em
situação dicionária: isolada, estanque
no poço dela mesma, e porque assim
estanque, estancada; e mais; porque
assim estancada, muda, e muda
porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.*

*O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que fez.
Salvo a grandiloquência de uma
cheia lhe impondo interina outra
linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se
enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele
combate.*

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa direcionada à Educação do Campo nas escolas de Manaus em sua realidade ecolinguística. Os objetivos específicos foram avaliar as experiências individuais dos participantes, refletindo sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no contexto da Educação do Campo, valorizando a linguagem territorial; averiguar de que maneira as Diretrizes que orientam a Educação do Campo em Manaus (MANAUS, 2017a) concernente à Língua Portuguesa são praticadas em sala de aula e identificar as possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento do ensino-aprendizagem à luz da Ecolinguística, levando em consideração a perspectiva dos professores. O aporte teórico referente à Educação do Campo foi baseado em Arroyo (2010) e Caldart (2004a; 2004b); a Ecolinguística, fundamentada em Couto (2007 apud HAUGEN, 1972) e Sapir (1969); a Formação de professores, baseada em Borges (2014); as Diretrizes que norteiam a Educação do Campo em Manaus foram ancoradas na Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2002) e no Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE/AM - 2008-2018 (AMAZONAS, 2008). Esta pesquisa foi baseada no paradigma qualitativo de cunho etnográfico (BORTONI-RICARDO, 2008; PROETTI 2005), utilizando o estudo de caso (ANDRÉ, 2005; NISBET; WATT, 1978) como referencial metodológico. Os contextos de realização da pesquisa foram a Escola Municipal São José I e a Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos na zona rural do município de Manaus, tendo como participantes quatro professores do componente curricular de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I e II. Os instrumentos de geração de dados selecionados foram questionários, entrevista e observação em sala de aula. Os resultados apontaram que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa encontra questões a serem solucionadas para que se efetive o proposto nas leis e parâmetros educacionais para o contexto da educação do campo, pois as políticas públicas não contemplam efetivamente essa realidade de ensino. Evidenciaram-se dificuldades nas práticas de ensino de Língua Portuguesa que estejam de acordo com a realidade rural por falta de formação adequada dos professores, de estratégias e projetos que respeitem as particularidades locais, além do material didático que só contempla a educação urbana, e não reconhece a realidade rural. Ao final do trabalho, sugerem-se possíveis aplicações pedagógicas oriundas desta pesquisa e sugestões para efetivar o currículo contextualizado a zona rural.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Educação do Campo em Manaus. Amazonas. Ecolinguística.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the teaching and learning of Portuguese language directed to Rural Education in schools in Manaus city in its Ecolinguistics reality. The specific objectives were to evaluate the participants individual experiences, reflecting on the teaching and learning of Portuguese Language in the context of Rural Education, valuing the territorial language; investigating how the Guidelines that guide Rural Education in the city of Manaus (MANAUS, 2017a) that are relative to the Portuguese language are practiced in the classroom and how to identify the possibilities of development and strengthening of teaching-learning according to the Ecolinguistics, considering the teachers' perspective. The theoretical support referring to Rural Education was based on Arroyo (2010) and Caldart (2004a; 2004b); the Ecolinguistics was based on Couto (2007 apud HAUGEN, 1972) and Sapir (1969); the teacher training was based on Borges (2014); the Guidelines that guide Rural Education in the city of Manaus were based in the CNE / CEB (BRASIL, 2002) resolution and in the PEE / AM - 2008-2018 (AMAZONAS, 2008) Amazonas State Education Plan. This research was a study based on the qualitative paradigm of an ethnographic nature (BORTONI-RICARDO, 2008; PROETTI 2005), using the case study (ANDRÉ, 2005; NISBET; WATT, 1978) as a methodological reference. The contexts of the research were Escola Municipal São José and Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos in the rural area of the city of Manaus. Four Portuguese Language teachers were the participants. Questionnaires interviews and classroom observation were the data generation instruments selected for the research. The results showed that the teaching and learning of the Portuguese language finds issues to be solved so that public policies can be implemented in the rural education context. Difficulties were evidenced in Portuguese language teaching practices that are in accordance with the rural reality in absence of an adequate teacher training, strategies and projects that respect local particularities, in addition to the school material that only contemplates urban education context which does not recognizes the rural reality. At the end of the work, possible pedagogical applications from this research are suggested, as well as suggestions for putting the curriculum into context in the rural area.

Keywords: Teaching and learning of the Portuguese language. Rural Education in Manaus. Amazonas. Ecolinguistics

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Ligação interdependente	37
Figura 2 – Ecosistema Fundamental da Língua (EFL)	38
Figura 3 – Ligação interdependente	75

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Fachada da entrada do II Fórum municipal de Educação do Campo	57
Fotografia 2 – Convite para participar do II Fórum municipal de Educação do Campo	58
Fotografia 3 – Grupo de professores, gestores e pedagogos da Educação do Campo no evento	62
Fotografia 4 – Fachada da Escola São José I	64
Fotografia 5 – Barco-escola	65
Fotografia 6 – Sala de aula da Escola Municipal São José I	66
Fotografia 7 – Fachada da Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos	67
Fotografia 8 – Ônibus escolar	68
Fotografia 9 – Sala de aula Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos	69

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Grau de satisfação	72
Gráfico 2 – Grau de Participação	73

QUADROS

Quadro 1 – Bases Legais da Educação do Campo em Manaus	26
Quadro 2 – Perfil dos participantes	49
Quadro 3 – Comparação de documentos referenciais	60
Quadro 4 – Metas do Plano Nacional de Educação	60
Quadro 5 – Questionário – Educação do Campo	61
Quadro 6 – Perfil da Escola Municipal São José I	64
Quadro 7 – Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos	67
Quadro 8 – Projeto Político Pedagógico (PPP)	81
Quadro 9 – Ecolinguística	74
Quadro 10 – Métodos de Avaliação na Educação do Campo	82
Quadro 11 – Ecolinguística territorial	75
Quadro 12 – Valorização da linguagem rural em sala de aula	78
Quadro 13 – Concepções da ecolinguística	75
Quadro 14 – Formação educacional para o contexto rural	71
Quadro 15 – Políticas públicas para a educação do campo	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CF – Constituição Federal Brasileira
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
CMPMII – Colégio Militar da Polícia Militar II
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DDPM – Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DDZR – Divisão Distrital Zona Rural
DEF – Divisão de Ensino Fundamental
DEGE – Departamento de Gestão Educacional
DUDL – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
EETI – Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça II
EFL – Ecologia Fundamental da Língua
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT – Grupo de Trabalho
HTP – Horário de Trabalho Pedagógico
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L – Língua
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
P – População
PEE – Plano Estadual de Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PME – Plano Municipal de Educação
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
T – Território
UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO	20
1.1.1 Origem e identidade da Educação do Campo	21
1.1.2 Educação do Campo no município de Manaus	24
1.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	29
1.3 ECOLINGUÍSTICA.....	33
2.1 A ESCOLHA DA PESQUISA E METODOLOGIA.....	44
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	46
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	50
2.4.1 O questionário	50
2.4.2 A Observação em sala de aula e no II Fórum municipal de Educação do Campo	50
2.4.3 A Entrevista	51
2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS	52
2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	53
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS	55
3.1.1 Observação no II Fórum Municipal de Educação do Campo em Manaus .	57
3.1.2 Observação em sala de aula	63
3.1.2.1 O Trabalho Pedagógico	63
3.1.2.2 Escola Municipal São José I.....	63
3.1.2.3 Professora Manuela	65
3.1.2.4 Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos.....	67
3.1.2.5 Professor Carlos	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS	90
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	97
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA.....	98

ANEXO A – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO	100
ANEXO B – PERFIL DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ I.....	103
ANEXO C – PERFIL DA ESCOLA AGRÍCOLA RAINHA DOS APÓSTOLOS	104
ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA SEMED DE MANAUS.....	105
ANEXO E – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM.....	106
ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	107

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá
onde a criança diz: Eu escuto a cor dos
passarinhos. A criança não sabe que o
verbo escutar não funciona para cor,
mas para som.
Então se a criança muda a função de
um verbo, ele delira. E pois.
[...]
Respeito as oralidades. Eu escrevo o
rumar das palavras.
Não sou sandeu de gramáticas.
O mundo não foi feito em alfabeto.
Senão que primeiro em água e luz.
Depois árvore.*

Manoel de Barros (2007)

As vivências, as experiências e os caminhos percorridos, fizeram-me refletir não somente sobre o impacto que a linguagem tem no mundo, mas principalmente como sua expressão singular deve se manifestar de forma livre e autônoma. De acordo com o poeta Manoel de Barros “No descomeço era o verbo [...] O mundo não foi feito em alfabeto”, entende-se, pois, que o verbo alcança textos e contextos diversos e adversos e, por isso mesmo, tem sua existência numa liberdade que transcende tempo, espaço e lugar.

Para chegar a essa reflexão os caminhos que percorri foram desafiadores, entretanto me conduziram a ter um olhar específico, no que diz respeito à linguagem, para meu lugar de origem, a zona rural. Sendo assim, ressalto o uso da primeira pessoa do singular nesta escrita, por ser significativo relatar as situações vividas para justificar as razões pessoais que me levaram à pesquisa, e, acima de tudo, por eu fazer parte da zona rural em todas as esferas que nela existem.

Na zona rural, há um estigma de que todo caboclo fala e escreve errado a língua portuguesa. Esse estigma fez parte de meus pensamentos nos anos de formação acadêmica, provocando-me um incômodo necessário para investigar os porquês de não se respeitar ou mesmo de não se aceitar a forma pela qual as pessoas falam e escrevem em seus contextos linguísticos. Esse incômodo surgiu, pois, por eu fazer parte dessa realidade rural, uma vez que nasci no município de Fonte Boa, no estado do Amazonas, Região Norte do país. De acordo com informações do Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Fonte Boa pertence à Mesorregião do Sudoeste Amazonense e Microrregião do Alto Solimões, localiza-se ao oeste de Manaus, capital do estado. Segundo estimativas do IBGE, em 2016, sua população era cerca de 20 mil habitantes.

Embora não mais resida em Fonte Boa desde os sete anos de idade, tenho intrínseca, em mim, a existência dela, pois *eu saí dessa terra, mas essa terra nunca saiu de mim*. Quando cheguei à “cidade grande”, um fato aconteceu e alimentou minha curiosidade linguística, o que contribuiu para o desafio desta pesquisa. Em uma padaria, em Manaus, perguntei se tinha “pão d’água”, em Fonte Boa, pão francês é chamado de “pão d’água” e o atendente disse que não existia pão d’água e que eu deveria voltar a morar no interior porque essa fala era “coisa” de caboclo e não de uma pessoa da cidade. Resultado, voltei para casa sem o pão, com a sensação de que não sabia falar e ainda, de que tinha feito algo errado.

O ocorrido ficou arquivado em minha mente até ingressar o Curso de Letras-Língua e Literatura Portuguesa na Universidade Federal do Amazonas. Os estudos linguísticos que tive na faculdade contribuíram para eu perceber os contextos de fala das diferentes comunidades e passar a entender as particularidades da língua, sua expressão e sua variedade linguística.

No entanto, não percebi debates a respeito do contexto natural da língua e continuava ouvindo discursos questionáveis sobre a expressão comunicativa do “interiorano”, que no “interior” tudo é atrasado e que as pessoas não conseguem aprender corretamente a língua portuguesa falada e escrita. Esses discursos, então, desencadearam uma reflexão que me conduziu a desenvolver esta pesquisa, por meio da qual muito descobri e aprendi. Seguem-se, então, os “rabiscos” sobre os quais tenho refletido até aqui.

INTRODUÇÃO

Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.

Manoel de Barros (1996)

Esta pesquisa situou-se no campo da Ecolinguística e da Linguística Aplicada (doravante LA), fazendo uma interface no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, já que a Ecolinguística enfatiza a indissociabilidade da língua com o meio ambiente, pois há uma constituição entre elas, o que provoca mudanças significativas em relação ao contexto de uso da língua (COUTO, 2007), e a LA compreende a língua em sua prática social, o que instiga uma perspectiva quanto ao uso dela nos variados contextos socioculturais (MOITA LOPES, 2006). A influência direta entre língua e sociedade no ensino-aprendizagem, valorizando a ecolinguística, foi minha inquietação para a produção da pesquisa.

Para tanto, a trajetória que decidi seguir foi baseada em afirmações que ouvi ao longo de minha caminhada, tais como: “Quem mora no ‘interior’ não sabe falar português direito”, “As pessoas do interior não conseguem aprender a língua portuguesa”, “Quem é do interior só fala ‘cabocquês¹””. Essas suposições me provocaram angústias ao pensar que a língua portuguesa estava aprisionada ao aspecto normativo em todas as esferas de comunicação e segregavam linguisticamente os habitantes da zona rural.

Nesse contexto, desafiei-me a perscrutar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa direcionada à Educação do Campo nas escolas São José I e Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos em Manaus, em sua realidade ecolinguística, fazendo uma interface entre elas. E, por não haver quaisquer pesquisas sobre esse assunto, no Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL da Universidade Federal do Amazonas, percebi ser relevante desenvolver um estudo nesse tema. A partir disso, estabeleço a correlação entre a Educação do Campo, o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e a ecolinguística, os quais propiciaram respostas significativas à pesquisa.

¹ Cabocquês: Expressões regionais e gírias amazônicas que as pessoas consideram para serem entendidas nesse contexto.

Acreditar que pessoas que vivem na zona rural não conseguem aprender e são ininteligíveis ao expressar a língua portuguesa apenas por pertencerem a essa realidade, não somente demonstra falta de conhecimento sobre o tema, mas também reverbera uma atitude preconceituosa e discriminatória na diversidade de uso dessa língua. De modo geral, “[...] há um fosso entre aquilo que querem impor como ‘português correto’ e o que o povo efetivamente usa, tanto oral quanto graficamente” (COUTO, 1994, p. 8), por isso é necessário destronar suposições quanto ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Sendo assim, a pesquisa salientou que a língua deve servir aos propósitos de comunicação da sociedade. Como afirma Luft (2007, p. 13), “[...] não é o indivíduo nem a sociedade que existem em função da língua e respectiva gramática. A língua e sua gramática só se justificam para servir à sociedade e aos indivíduos”, o que não quer dizer que não haja uma estrutura organizacional da língua em um contexto específico, como no caso da zona rural, por exemplo, mas não se deve ser radical em relação à prática da língua.

Ademais, quanto à educação do campo, enfatizou-se o meio ambiente da língua; suas inter-relações verbais que se dão no ensino-aprendizagem da língua portuguesa entre falantes de um mesmo território (COUTO, 2013, p. 82), por isso a proposta é:

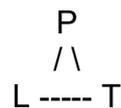


Figura 01. Representação dos elementos do ecossistema linguístico P= população; L= língua e T= território (COUTO, 2007, p. 91).

Cada constituinte apresentado acima quando interagem participam de um fluxo interacional que impacta no uso da língua, por sua vez, deveriam gerar perspectivas contextualizadas nas práticas docentes.

Além disso, as questões que permeiam a prática docente no ensino-aprendizagem da língua, aparentemente, estagnaram-se na normativa, que por meios dos documentos norteadores, propõem continuamente o ensino tradicional da língua portuguesa. Outro aspecto significativo diz respeito ao papel do professor, que deveria atuar como orientador ou mediador, dado que o aluno do contexto do campo tem o conhecimento linguístico dessa realidade, dessa forma, como afirma Celani (1988, p.

236), “[...] uma mudança na relação professor-aluno” seria muito mais proveitosa haja vista que aquele pode aprender com esse e vice-versa.

Dessa forma, para que os objetivos desta pesquisa fossem alcançados, considerando-se as motivações, as justificativas e as relevâncias expostas, foram estabelecidos como objetivo geral:

- Investigar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa direcionada à Educação do Campo nas escolas São José I e Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos da zona rural de Manaus, em sua realidade ecolinguística.

E, como objetivos específicos:

- Avaliar as experiências individuais dos participantes da pesquisa, refletindo sobre o de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto da Educação do Campo, valorizando a ecolinguística;
- Averiguar de que maneira as diretrizes que orientam a Educação do Campo em Manaus, concernente à língua portuguesa, são praticadas em sala de aula;
- Identificar as possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa à luz da Ecolinguística, considerando as perspectivas dos professores.

As perguntas de pesquisa que direcionaram os objetivos deste estudo apresentaram-se assim:

- No processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas da zona rural de Manaus, respeita-se o aspecto linguístico territorial?
- Há formação de professores adequada ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto de Educação do Campo?
- As políticas públicas, o currículo, os projetos políticos-pedagógicos, o material didático direcionado à Educação do Campo de Manaus estão adequados ao contexto local?

Concernente às questões desta pesquisa, observou-se que, no contexto da Educação do Campo, em específico ao ensino de língua portuguesa, salientada por uma educação básica de qualidade, contextualizada ao convívio sociocultural do homem do campo, sem preconceitos ou estigmas, pode não ser uma prática nas escolas da zona rural de Manaus.

Assim, esta pesquisa, investigou o ensino-aprendizagem de língua portuguesa nas escolas da zona rural de Manaus, por meio da abordagem Ecolinguística, a qual “estuda as interações entre uma língua e seu meio ambiente” (COUTO, 2007, P.39), verificando a manutenção e a preservação da linguodiversidade na efetivação do direito a um ensino contextualizado.

Esta pesquisa foi ancorada no paradigma qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008; PROETTI, 2005), utilizando o estudo de caso (ANDRÉ, 2005; NISBET; WATT, 1978) como metodologia. Os instrumentos de geração de dados selecionados para a pesquisa foram questionários, entrevista e observação em sala de aula. Quanto à estrutura, esta dissertação organiza-se em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresento a fundamentação teórica por meio de uma revisão da literatura da pesquisa, dividida em três subcapítulos. O primeiro trata da Educação do Campo em Manaus, o segundo, do ensino-aprendizagem de língua portuguesa e o terceiro explora a Ecolinguística.

No segundo capítulo, exponho a metodologia da pesquisa, no qual discorro sobre a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, os participantes, além de detalhar os instrumentos e os procedimentos da geração e de análise de dados.

No terceiro capítulo, evidencio os resultados, apresentando os dados gerados e as análises realizadas.

Outrossim, seguem-se as Considerações Finais, que expõem os resultados alcançados, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que norteiam esta pesquisa. Inicialmente, trato da Educação do Campo, tendo como base Arroyo (2010) e Caldart (2004a); em seguida, o foco principal é a explanação do conceito da Ecolinguística fundamentada em Haugen (1972 apud COUTO, 2007) e Sapir (1969); na sequência discorro sobre a formação de professores baseada em Borges (2015); e, por fim, apresento as diretrizes que norteiam a Educação do Campo em Manaus, as quais foram ancoradas na Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2002) e no Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE/AM) – 2008-2018 (AMAZONAS, 2008).

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, como vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade[...].

Piovesan (2013)

A educação, em sua prática humana, é, sobretudo, a busca incessante de descobrir formas relevantes para se efetivar um ensino significativo, singular e identificatório em cada indivíduo, o que reforça a necessidade de se assimilar uma prática linguística que contribua para a realização de uma educação não monopolizadora e ditatorial, mas democrática.

Logo, partindo do contexto de transformação, o ensino de língua portuguesa deve ser o reflexo de políticas educacionais que alcancem os contextos diversos e valorizem as particularidades nas realidades plurais existentes no país.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), no seu artigo 206, prescreve o princípio da igualdade concernente às condições de acesso e permanência na escola para todos. De igual forma, o artigo 205 desse mesmo documento institui que:

[...] a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, [1988] 2000a, p. 34).

Nesse contexto, há um desafio à Educação do Campo quanto ao ensino que não promove o pleno desenvolvimento da pessoa. Segundo Arroyo (2012), faz-se necessário remover a ideia de que essa educação é reprodutora da lógica do capitalismo que se baseia em uma formação educacional centralizada na mão de obra, com um espírito de competitividade individualista, tendo como paradigma a iniciativa privada, e não a pública, tornando os sujeitos do campo seres invisíveis, ou melhor, excluídos da vida do país.

A Educação do Campo deve, então, contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e escolares existentes, quando for tratada com políticas públicas que respeitem as diretrizes constitucionais. Perceber que a realidade histórica da Educação do Campo no Brasil apresenta baixos níveis de escolaridade, por sua vez, altos índices de analfabetismo e considerável taxa de evasão escolar, repetência e distorção idade-série, seria o passo mais importante e urgente a se dar.

1.1.1 Origem e identidade da Educação do Campo

O conceito de Educação do Campo se relaciona à ideia de que é um ensino que respeita a particularidade da realidade do campo. De acordo com Caldart (2008, p. 40), a Educação do Campo “[...] tem como origem as lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas [...] que mantenham as comunidades camponesas com suas experiências de educação, seu território, sua identidade”, o que reforça os sujeitos do campo como parâmetros na construção da teoria pedagógica, das diretrizes político-pedagógicas por meio da singularização de sua identidade, sua cultura, sua linguagem.

Para Souza (2011, p. 44) o termo Educação do Campo é, na realidade, “[...] a transformação da tradicional escola rural em escola do campo, isso é, numa escola pensada, organizada e vivida pelos povos do campo”, no qual se “valoriza o trabalho, a identidade e a cultura dos povos do campo”, ou seja, é válido que a educação oferecida visualize a participação dos sujeitos que compõem essa educação.

Nesse caso, investigar o ensino-aprendizagem que se baseia na realidade de uma comunidade é fundamental, principalmente concernente à prática didática aplicável que contribua para a ressignificação da ecolinguística, frente ao contexto

amplo e complexo da Educação do Campo e que desencadeia o ensino de língua portuguesa.

Porém, há uma defasagem na realidade da Educação do Campo, visto que se dá em localidades com dificuldades extremas para uma ação efetiva e de qualidade no âmbito educacional. Apesar disso, Caldart (2002, p.112) entende que “[...] os sujeitos do campo são sujeitos das ações e não apenas ‘sujeitos’ às ações de educação, de desenvolvimento”. Assim, cada vez mais se torna necessário compreender que a execução de um ensino de qualidade nas escolas públicas da zona rural é um direito de todos.

Esse ensino, no entanto, é praticado, muitas vezes, de forma incoerente ao contexto e convívio sociocultural dos sujeitos do campo, não recebendo o mesmo tratamento e investimento dado à educação em outras realidades, sem uma proposta didático-pedagógica dinamizada por seu contexto e que respeite as políticas públicas da comunidade.

Com isso, as propostas pedagógicas direcionadas às escolas públicas rurais assumiram um caráter urbano, pois nas escolas rurais não se tinha um olhar cativo para uma educação contextualizada. A respeito disso, Arroyo, Caldart e Molina (2008 apud BORGES, 2015, p. 52) afirmam que:

A educação escolar pública sofreu mudanças na forma, mas não no currículo, mantendo a essência pedagógica para formação de sujeitos oprimidos e omissos socialmente. Se as escolas públicas, localizadas nos centros urbanos, vivenciam tal situação, o mesmo ocorre com as escolas públicas do campo. No campo a realidade se agrava, aquele fica esquecido ou, quando lembrado, somente como alvo de políticas paliativas, recaindo sobre os ombros desses sujeitos em formação a responsabilidade pelo atraso do desenvolvimento do país; ideia difundida pelas classes dominantes e aceitas por boa parcela da sociedade. Essa situação gera um ideário conflituoso para os próprios sujeitos do campo, dificultando qualquer tipo de identidade neste espaço territorial, com seus saberes e técnicas, por se acharem seres improdutivos, vistos pelo estereótipo de “Jecas Tatus”, o que os pressiona a buscarem uma saída do campo, ou seja, pelo êxodo, a fuga de tal situação.

Sendo assim, precisa-se pensar em uma educação agregadora que enfatiza a população, a comunidade e que valoriza as pessoas. Sobre isso, Canário (1997, p. 18) diz que:

[...] em educação os principais recursos são, obviamente, as pessoas. Onde há pessoas a ação educativa é possível e a compreensão e

transformação da realidade social podem tornar-se obra coletiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação, saída do campo, ou seja, pelo êxodo, a fuga de tal situação.

Ao se revisitar a história da educação rural no Brasil, percebe-se que a maioria das escolas de âmbito rural foi construída sob muita luta e, tardiamente, muitas delas foram construídas sem o apoio do Estado. Esse fato demonstra o quanto foi prejudicado o processo de desenvolvimento da educação nesse contexto.

O descaso era explícito e “[...] a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891” (BRASIL, 2002, p. 2). Apenas no final do século XX, a expressão ‘do campo’ passou a ser usada tomando uma definição mais acertada no que concerne à zona rural. Isso porque esse termo designa “um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (BRASIL, 2010a, *on-line*), e toda essa mudança de conceito gerou a mudança de atitude necessária para impulsionar um ensino mais comprometido com a realidade rural.

O Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010b), por exemplo, institui a Política Nacional de Educação do Campo, e a Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que define juridicamente o conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo. Como se sabe, no art. 2º, o seu parágrafo único: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...]” (BRASIL, 2002, art. 2, *on-line*).

Entender que o campo é o lugar de reconhecimento daqueles que vivem nele é fundamental para se efetivar projetos pedagógicos que alcancem a comunidade e tudo o que faz parte dela. De acordo com Caldart (2002, p. 11), é legítima a luta por políticas públicas que são específicas para a Educação do Campo, pois,

[...] os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar, a família, a comunidade e o trabalho e a educação, nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos.

No campo, os sujeitos constroem a sua vida de todas as formas e vão se reconhecendo à medida que se desenvolvem e que compartilham, sem preconceitos, suas tradições e cultura. Nele, partilham do conhecimento empírico e agregam valores linguísticos produzindo sua atitude comunicativa que os possibilita se impor no mundo.

Nesse caso, a educação não pode estar desvinculada da ideia de que a linguagem contextualizada é essencial para que ocorra a afirmação do sujeito do campo. Assim, é necessário que o professor esteja inserido na realidade dessa escola e que imprima os aspectos teóricos e práticos do ensino da língua nesse contexto, pois a visão de um ensino da língua dogmático, automatizado e ditatorial, que não contemple os sujeitos do campo, dificulta a concretização de uma escola na perspectiva da Educação do Campo.

Por isso, é significativo promover um ensino que envolva naturalmente quem faz parte dessa realidade, gerando, por meio desse aprendizado, um educando que tenha uma identidade em seu ecossistema linguístico e que lhe permita atuar nas diversas esferas nas quais a língua se movimenta, seguro de que sua forma de expressá-la é a maneira mais adequada para a construção de seu ser no mundo.

1.1.2 Educação do Campo no município de Manaus

A realidade amazônica carrega uma biodiversidade plural com uma geografia marcada por distâncias e contextos peculiares de ensino, e essas realidades são “[...] constituídas por populações indígenas de diferentes etnias, pela cultura cabocla como os ribeirinhos e trabalhadores rurais que habitam o campo” (CAVALCANTE; WIEGEL, 2002 p. 2), o que torna um desafio proporcionar um ensino de qualidade aos mais longínquos lugares. No entanto, não se pode usar dessas justificativas e ignorar a região amazônica em sua diversidade geográfica, sendo a educação um direito como qualquer outro.

Para mais, compõe esse cenário o município de Manaus que, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), atendia, até 2014, cerca de 12.966 alunos de 88 escolas localizadas no campo. A SEMED de Manaus foi criada em 1970,

[...] quando o então governador do Estado, Danilo Duarte de Mattos Areosa, repassou para o município de Manaus, por meio de decreto, todos os professores das escolas isoladas. Nesse período, a Prefeitura atendia as localidades de Ariaú, Catalão, Caldeirão, Cacaupirera, Iranduba, Colônia Antônio Aleixo, as estradas Manaus-

Caracará (BR-174), na altura do quilômetro 32, e AM-010, ao longo do quilômetro 180, entre outras. (SEMED, 2012, on-line).

Ao longo dos anos, a SEMED de Manaus tem passado por algumas mudanças administrativas e estruturais, as quais, a partir de 2000, contribuíram para o desenvolvimento da Educação do Campo concernente à organização e formação dos docentes, “[...] como a secretaria vinha se estruturando e possuía um grande número de professores leigos, houve a necessidade de promover cursos de capacitação e atualização a esses profissionais” (SEMED, 2012, on-line).

Nesse íterim, a Educação do Campo foi organizada territorialmente seguindo divisões denominadas área rural rodoviária (rodovias AM-010 e BR-174) e área rural ribeirinha (Rio Negro e Rio Amazonas). Isso proporcionou adequações necessárias ao contexto do campo, como a implantação de programas a fim de trazer metodologias que agregassem conhecimento científico alinhado às questões sociais, tais como propostas voltadas para a Educação do Campo, que exploram temáticas voltadas para a Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, a saber:

1. Garantir políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir as desigualdades históricas de forma permanente, cumprindo o artigo 28 da LDB, quanto ao calendário, metodologia, conteúdo e avaliação voltada às práticas agrícolas, à iniciação científica e às atividades desportivas e socioculturais;
2. Criar fórum permanente para implementação e consolidação do Plano Nacional de Educação do Campo do município de Manaus;
3. Garantir a participação de um representante da Educação do Campo no Conselho Municipal e Estadual de Educação;
4. Garantir acesso à escola do campo de crianças, jovens e adultos em todos os níveis da Educação Básica e Superior;
5. Garantir a implementação, construção e manutenção das escolas do campo de acordo com padrão que atendam às necessidades locais contemplando: transporte escolar (fluvial e terrestre), equipamento tecnológico da informação, comunicação e agrícolas, material didático acervo bibliográfico, quadra poliesportiva, laboratório e salas de aulas adequadas e equipadas;
6. Implantar escolas de tempo integral no campo;
7. Garantir a implementação da Educação de Jovens e Adultos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental para homens e mulheres do campo nas localidades, onde vivem e trabalham, de acordo com as especificidades quanto ao horário e calendário escolar;
8. Implantar o PROJOVEM Campo sendo avaliado e monitorado pelo município;
9. Implementar políticas de incentivos e valorização para professores que atuam no campo evitando a rotatividade;
10. Garantir a formação específica e continuada em Educação Especial para os trabalhadores da educação;

11. Contemplar as escolas do campo com uma estrutura física adequada, recursos didáticos e pedagógicos específicos para Educação Especial;
12. Incluir nos processos de gestão no âmbito municipal, estadual e federal membros representativos dos movimentos sociais do campo. (BRASIL, 2017, p. 62).

As propostas citadas estão adequadas com as leis em vigor relativas à Educação do Campo, principalmente, à LDB 9.394 (BRASIL, 1996). A partir dessa perspectiva, percebe-se que o município de Manaus compõe uma realidade rural ampla e complexa que, aparentemente, preocupa-se em executar um ensino contextualizado no qual o poder público busca promover, por meio da Secretaria, uma Educação do Campo de qualidade e que esteja adequada aos parâmetros nacionais.

Nessa composição, produzir documentos norteadores educacionais que constituem a realidade do campo como protagonista é primordial. Mas, sobretudo, faz-se necessário garantir condições significativas para a aplicabilidade desses documentos, fazendo o ensino público rural com qualidade social.

Dessa forma, Gracindo (2008, p. 238-239) afirma que “[...] sistema municipal de qualidade é aquele que possui escolas de qualidade, onde seus alunos recebem o instrumental necessário e se desenvolvem para serem participantes ativos da sociedade”, no qual professores estabelecem uma relação com o território trabalhado, despertando nos alunos o pertencimento intrínseco de localidade, de cultura, de linguagem, contribuindo para o fortalecimento e desenvolvimento do lugar de origem do discente e, concomitante a isso, ensinando-os a conhecer e respeitar as múltiplas realidades sem se achar diminuído por se reconhecer do campo.

Para isso, a SEMED de Manaus norteia a Educação do Campo no município por meio das seguintes Bases Legais da Educação:

Quadro 1 – Bases Legais da Educação do Campo em Manaus

LEGISLAÇÕES NACIONAIS	
Constituição Federal de 1988 Capítulo da Educação	Educação, direito de todos e dever da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania
LDBEN nº 9.394 de 1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.
Lei Federal nº 13.005/2014	Plano Nacional de Educação – PNE

Decreto Federal nº 7.352/2010	Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA
Portaria nº 68 2012-MEC	Ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO, por meio do PRONACAMPO
Portaria nº 579 de 2013-SECADI/MEC	Portaria que institucionaliza o programa de formação continuada Escola da Terra que atende aos professores das turmas multisseriadas nas escolas do campo
Portaria nº 86/2013-MEC	Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO
Lei Federal nº 11.645 de 2008	Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática Histórica e Cultura Afro Brasileira e Indígena
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE/CEB	
Parecer CNE/CEB nº 36/2001 Resolução CNE/CEB nº 01/2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB nº 23/2007	Orientações para o atendimento da Educação do Campo
Resolução CNE/CEB nº 02/2008	Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
Resolução CNE/CEB nº 04/2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME/MANAUS	
Resolução nº 40/CME/2013	Proposta de Reestruturação do Projeto Educação Itinerante
Resolução nº 04/CME/2014	Normas e procedimentos para o funcionamento do Projeto de educação itinerante
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE/CEB	
Resolução nº 38/CME/2015	Regimento Geral das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino
Resolução 005/CME/2016	Estabelece normas, diretrizes e princípios aplicados à Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Manaus
Resolução 011/CME/2016	Institui novos procedimentos e orientações para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva no Sistema Municipal de Ensino de Manaus
Resolução 007/CME/2017	Define as Diretrizes curriculares e estabelece normas para a forma e funcionamento da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus
LEGISLAÇÕES CORRELATAS	
Lei Municipal nº 2000/2015	Plano Municipal de Educação de Manaus – PME

Fonte: Manaus (2018, p. 4-5).

Conforme o Guia de Orientações Pedagógicas para Escolas do Campo, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus vem (MANAUS, 2018, p. 3),

[...] considerando as demandas advindas dos educadores e dos desafios que o fazer pedagógico impõe no cotidiano escolar, construiu o Guia de Orientações Pedagógicas como instrumento que objetiva municiar os profissionais da educação, envolvidos com a Educação do

Campo na secretaria, acerca dos procedimentos pedagógicos que deverão orientar o fazer nas escolas do Campo. A Educação do Campo, enquanto conceito e modalidade específica de ensino, especialmente da zona rural, com os diferentes agentes sociais que a compõe é a forma de garantir que todos (as) tenham acesso à educação em todas as suas dimensões; é o jeito de tornar este direito acessível assegurando uma educação que contribua com a construção de um ser humano melhor.

O direito acessível e assegurado no contexto da Educação do Campo reafirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), além do princípio constitucional da gestão democrática do ensino público (VIII, art. 3º) – no qual busca o respeito às características específicas da realidade educacional e orienta quanto à participação do corpo escolar e da comunidade na produção do fazer didático–, bem como, especificamente, a “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) – e da participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (I, II, art. 14).

A SEMED de Manaus efetiva as orientações dos documentos norteadores por meio do:

[...] Plano Nacional de Educação (PNE/2014) e do Plano Municipal de Educação (PME/2015) tem desenvolvido diversos modos de acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas do Campo por meio do Departamento de Gestão Educacional – DEGE, da Divisão de Ensino Fundamental – DEF e da Divisão Distrital Zona Rural – DDZR que atuam nas escolas com assessoramento in loco, a fim de proporcionar um ensino itinerante (MANAUS, 2018, p. 3).

O assessoramento diz respeito à coleta de dados sobre frequência e evasão escolar dos alunos, prática dos currículos legais, entretanto não desenvolve um apoio à prática pedagógica contextualizada do currículo especificamente, a saber, um ensino que valoriza a realidade do campo, sua origem, cultura, linguagem,

Encerrando esta subseção, ratifico que a SEMED de Manaus se coloca consciente sobre as particularidades da “[...] Educação do Campo, enquanto conceito e modalidade específica de ensino, especialmente da zona rural, com os diferentes agentes sociais que a compõe” (MANAUS, 2018, p. 3). Todavia, percebeu-se que um dos componentes que retarda o ensino de uma Educação do Campo legítima é a ausência de protagonistas que levantem discussões sobre tais práticas pedagógicas descontextualizadas, pouco discutidas e que tornam aceitáveis, numa realidade rural, os planos de ensino urbanos.

No próximo subcapítulo, trato do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação do Campo em Manaus.

1.2 ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Caboclo companheiro meu de várzea,
contigo cada dia um pouco aprendo
as ciências desta selva que nos une.
Contigo, que me ensinas o caminho dos ventos,
me levas a ler, nas lonjuras do céu,
os recados escritos pelas nuvens,
me avisas do perigo dos remansos
e quando devo desviar de viés a proa da canoa
para varar as ondas de perfil.
Sabes o nome e o segredo de todas as árvores [...].*

Thiago de Mello (1981)

A investigação da realidade, do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, na Educação do Campo na zona rural no município de Manaus contribuiu para se evidenciar uma questão paradigmática entre o anseio teórico regido na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) e a prática de ensino-aprendizagem formalizada e orientada pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que orientam a promoção, as adaptações necessárias e as adequações às peculiaridades da vida rural, especialmente a:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- 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. (BRASIL, 1996, CAP. 2, SEÇÃO 1, ART. 28).

Práticas didáticas exequíveis que fortalecem o ensino-aprendizagem da língua, valorizando a identidade, a cultura e a linguagem dos que vivem na zona rural estão alicerçadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2000b) que, ao tratar, especificamente, dos conhecimentos de Língua Portuguesa, advogam que:

O ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do

professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. (BRASIL, 2000b, p. 18).

Ainda de acordo com o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituído pelo Ministério da Educação em 03 de junho de 2003:

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo. (BRASIL, 2005, p. 7).

Entretanto, há um processo histórico de marginalização dos sujeitos do campo, no qual o estereótipo de que o povo do campo é caipira, desprovido de conhecimento, onde o campo é percebido apenas como o “quintal da cidade”, retardou o desenvolvimento educacional deste. A Educação do Campo, antes denominada Educação Rural, foi tratada como parte inferior e desprezada em relação à educação urbana. Como exposto por Leite (2002, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológico da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

A visão estereotipada de atraso dos que vivem no campo impediu que se construíssem propostas de educação focadas no sujeito e em sua realidade e essa visão precisa ser desconstruída (ARROYO, 2010), pois é uma visão preconceituosa, que trata os sujeitos do campo como coitados, miseráveis, “jecas” e classifica sua região como o submundo da miséria brasileira (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 61). Quanto a isso, Martins (2004, p. 81) afirma que “O que se desdobrou desta matriz regionalista foi à proliferação de ‘obras’ que retratam a imagem de penúria, produzindo uma cultura de comiserção”.

Nessa conjuntura, uma das reflexões valorizadas ao longo da pesquisa foi de que as políticas públicas direcionadas para a Formação do Professor do Campo ainda não alcançam as especificidades necessárias para que se cumpra a efetivação de uma educação de qualidade, e, mesmo se seguindo os documentos norteadores, as

dificuldades de se associar a teoria à realidade são o grande impasse da prática didática.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no art. 13, orientam as escolas quanto à normatização da Formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, apoiando-se nos incisos:

- I – estudos à respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II – propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas escolas democráticas. (BRASIL, 2002, *online*).

Essa normatização reforça a necessidade urgente e real de formação dos professores que estejam comprometidos na construção do saber, do conhecer e do produzir. Segundo Andrade (1995, p. 20), “[...] a formação de um território dá às pessoas que nele habitam a consciência de sua participação, provocando o sentido de territorialidade que, de forma subjetiva cria uma consciência de confraternização entre elas”, desse modo, a Educação do Campo se constitui como território que se articula entre os saberes produzidos pelos sujeitos em suas realidades e os saberes elaborados na escola, na produção/socialização dos conhecimentos e na organização da prática pedagógica.

Daí entende-se, portanto, de acordo com Antunes-Rocha (2012, p. 24-25) que

Os projetos pedagógicos elaborados na perspectiva da Educação do Campo [...] têm como princípio agregar necessariamente o movimento do sujeito no mundo, nos diferentes contextos em que esteja inserido, onde os processos de ir e vir estão baseados em princípios fundamentais, como: a produção da vida (em casa, no trabalho, na rua, nos movimentos sociais, na luta, dentre outros) é um espaço educativo tal qual a escola. Nessa perspectiva analítica e prática, a realização das atividades é entendida não como complementar, mas de interação permanente entre as atividades formativas e o trabalho do formador no processo educativo, onde os sujeitos e os sistemas constituem-se num movimento dinâmico de formação, e não uma mera transmissão de conhecimentos.

É muito importante que se perceba a educação que parte de um espaço, de um mundo que existe além das cidades “grandes”, que caminha formando o homem do campo contemporâneo e que não é indiferente ao desenvolvimento linguístico. Concernente à linguagem, os docentes atuantes nessa realidade, devem estar alinhados ao seu cotidiano e suas tarefas, ao seu tempo empiricizado, e ao seu conhecimento e, que execute um ensino significativo, transformador e contextualizado.

Uma das formas de se praticar a educação contextualizada, é proporcionar ao professor uma educação que efetiva a ecologia linguística dos saberes. De acordo com Santos (2011, p. 32-33) o diálogo de saberes evita o distanciamento da realidade e o isolamento local e desencadeia uma educação que comporta o campo e a cidade como espaço interdependente.

A ecologia dos saberes. Não se trata de descredibilizar as ciências, nem de fundamentalismo essencialista anticiência [...]. O que vamos tentar fazer é o uso, é um contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura, mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, como o saber camponês [...].

Sendo assim, a construção e produção do conhecimento linguístico num meio ambiente peculiar exige uma dedicação específica, pois é uma demanda que possui diferentes formas de organização e que precisa situar sua atuação pedagógica dialogando com os interesses do sujeito do campo concernente a sua sobrevivência. Nesse caso, é preciso um projeto pedagógico que ultrapasse os muros da escola, que seja socializante e que dê condições de reconhecimento e afirmação ao indivíduo quanto ao lugar a que pertence, valorizando seus saberes e seus ritos. Molina (2006, p. 12) traz uma questão relevante:

A desvalorização dos conhecimentos prático-teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo? [...].

A Educação do Campo exige uma reflexão para a formação de professores de língua portuguesa no que diz respeito às matrizes curriculares, aos planos de aula e

aos conteúdos a serem abordados, a partir de questões que se iniciem com objetivos claros. É preciso que se pergunte “o quê”, “quando” e “como” deve ser ensinado, possibilitando, assim, a participação dos protagonistas para onde se direciona esse ensino.

A tríade governo-escola-comunidade que integra as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) compõe uma organização curricular que possibilita um ensino pleno, no qual professores compreendem e apropriam-se de uma educação, possibilitando construções intelectuais de qualidade, produzindo conhecimentos legitimados contextualmente, provocando uma transformação educacional de localidade, e assim, despertando no aluno a vontade de ser atuante no desenvolvimento da sociedade a que pertence.

Assim, viabilizar a formação do professor do Campo de forma diferenciada, na perspectiva da Educação do Campo, é uma conquista primordial que deve se efetivar pontualmente.

1.3 ECOLINGUÍSTICA

Para se perfazer a conquista de uma Educação do Campo contextualizada, dentre os diversos saberes, faz-se necessária a compreensão de formação do professor direcionado ao espaço rural, por meio do reconhecimento que compõe essa realidade, dialogando com os sujeitos e oportunizando a inserção e valorização da comunidade no cenário escolar. O primeiro passo para uma melhora significativa no ensino-aprendizagem diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa, valorizando a composição linguística dos sujeitos do campo.

Quanto a isso, Couto (2013, p. 9) considera “[...] a língua sendo uma imensa teia de inter-relações, não é de admirar que haja inter-relação direta entre uma frase e a fonologia, ou mais especificamente, entre frase e entoação”. Talvez, por isso, ouve-se muito que “português é difícil demais”, “português é a língua mais difícil do mundo” (COUTO, 1994, p. 7) porque, aparentemente, a norma padrão é um labirinto quase impossível de sair, mostrando-se hostil e que se impõe de fora para dentro ou de cima para baixo, complementando o autor afirma que:

Há um fosso entre aquilo que querem impor de cima para baixo como “português correto” e o que o povo efetivamente usa, tanto oral quanto graficamente, tanto no caso de pessoas cultas quanto no das analfabetas da cidade e no dos roceiros (ou camponeses, se

preferirem). O próprio professor de português se sente perdido, pois se vê entre fogos cruzados. De um lado tem na cabeça tudo aquilo que estudou na faculdade e que se espera que transmita aos seus alunos. De outro, percebe que a realidade linguística concreta é bem diferente. (COUTO, 1994, p. 8).

Enquanto houver uma mentalidade distorcida e centralizadora de que só se deve ensinar o “português correto”, os formuladores da política de ensino-aprendizagem de línguas no Brasil sempre verão uma realidade distorcida.

Assim, urge a necessidade de se quebrar paradigmas linguísticos quanto um fato óbvio, (COUTO, 1994, p. 9-10) de que “a língua de uma comunidade é a língua usada por esta comunidade, pois a linguagem de uma comunidade não é só a verbal (a língua), mas é composta de uma série de outros meios de comunicação”, ou então, torna-se difícil a aprendizagem quando ao ensino da língua não permite uma reflexão e uma prática respeitando o contexto linguístico no qual o indivíduo está inserido.

Segundo Geraldi (1996, p. 66), “[...] o ensino de língua portuguesa deve apoiar-se na interlocução como principal processo de trabalho didático”. Geraldi também reflete sobre o fato de a aula ser construída no interior da sala, considerando os sujeitos de seu conhecimento, dessa forma, na sala de aula que deve ocorrer à interlocução entre esses indivíduos e seus saberes trazidos à escola e que provocam o “movimento linguístico”.

Esse movimento linguístico se compõe da língua que existe na comunidade na qual o indivíduo está inserido. Essa possibilita o reconhecimento desse educando como fazendo parte do mundo. Por isso, no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, pensa-se que não se pode separar esse reconhecimento do indivíduo. Assim sendo, como a língua portuguesa não é compacta e possui diversas realidades de fala, crê-se ser fundamental haver um olhar linguístico-territorial (ecolinguístico) no ensino da língua, a fim de proporcionar uma educação linguística que vá além de aspectos normativos e escolasticistas. Nesse caso, sob o olhar da ecolinguística, é possível formar um educando que entende a execução da língua dominando as normas sem distorcer a prática linguística de sua realidade. A ecolinguística servirá, então, para reverberar o ensino da língua de maneira a refletir a linguagem em seu contexto geográfico. Partindo do pressuposto de que aborda a língua como uma herança biológica que está incessantemente num fluxo de interação com o meio ambiente, Couto (2007, p. 80) exprime que:

O modelo ecolinguístico de abordagem dos fatos da linguagem tem também um papel que poderíamos chamar de político no tratamento da atual crise ecológica. Em primeiro lugar desmascarando o discurso daqueles que, em nome do desenvolvimento, vêm depredando o meio ambiente, mas se fazendo de benfeitores da humanidade. Em segundo lugar, chamando a atenção para palavras e expressões preconceituosas que podem induzir a comportamentos antiecológicos e até mesmo antidemocráticos, racistas etc. Em terceiro lugar, sugerir meios de contribuir para uma educação ambiental desburocratizada, que convenças as novas gerações sobre os perigos da degradação do meio ambiente. Em quarto lugar, mostrar que língua faz parte do meio ambiente, exatamente como seus criadores/portadores. Em quinto lugar, mostrar a importância de se manter a linguodiversidade ao lado da biodiversidade. (COUTO, 2007, p. 80)

Haugen (1972, p. 325) define a “[...] ecolinguística” como “o estudo das interações entre língua e seu meio ambiente”, assim sendo, é justo que se enfatizem os falantes e suas relações de comunicação para entender a língua e sua manifestação, sua interação com o meio ambiente, em todos os aspectos, pois isso pode promover um conhecimento da língua valorizando a identidade do indivíduo. Conforme Couto (2009, p. 9), “[...] é preciso enfatizar os falantes e aprendizes das línguas em seus respectivos cenários de interação. As línguas não têm vida independente de seus falantes, os quais nunca a adquirem fielmente, remodelando-se à medida que se comunicam uns com os outros”.

Nesse caso, a língua, em sua complexidade, provoca mudanças nas relações conforme a realidade em que é usada, e isso precisa ser compreendido como algo favorável a quem a usa. Nesse pensamento, apareceram outros interessados em Ecolinguística, como o sociolinguista canadense William Mackey e o linguista brasileiro Hildo Honório do Couto que, por sua vez, contribuiu significativamente para a inserção da Ecolinguística no contexto nacional.

Dessa forma, a Ecolinguística traz para o ensino uma abordagem ecológica à evolução da língua e conduz a um ensino que entende como a língua é mutável e se diferencia de um lugar para o outro de forma abrangente. Esse entendimento permite que se faça uma reflexão do triângulo interativo que Couto (2009) propõe entre Língua, Território e População, pois os dois são estruturados e a língua varia nessa estrutura criada, e isso fará muita diferença na realidade de ensino de língua portuguesa, já que se sabe que os diversos fatores ecológicos, por meio do contexto geográfico (ecossistema, meio ambiente), influenciam o movimento linguístico de uma comunidade.

Ademais, Couto (2009, p. 45) afirma que, “[...] o surgimento de novas palavras em determinada língua sempre tem por objetivo adequá-las a novas condições socioambientais, ou seja, atender a novas necessidades comunicativas e expressivas”, e isso compõe a diferença linguística a ser levada em consideração no ensino-aprendizagem da língua. Por isso, é significativo apresentar os conceitos básicos dos componentes da ecologia, pois ajudarão a compreender melhor o caminho traçado pela Ecolinguística nesta pesquisa, pois a abordagem é ecológica, uma vez que faz uso dos conceitos da ecologia biológica.

Odum (2004) conceitua a ecologia como o estudo das interações dos organismos com o meio ambiente, pois esses não vivem isolados. Assim, ecologia vem de duas palavras gregas: *Oikós*, que quer dizer casa, e *logos*, que significa estudo e ecologia significa, literalmente, a Ciência do *Habitat*.

O Ecossistema é o conjunto formado pelo meio ambiente físico mais a comunidade que com o meio se relaciona. A Comunidade é o conjunto de populações de diversas espécies que habitam uma mesma região, e o Meio ambiente é o conjunto de condições que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas e suas inter-relações.

Dados os conceitos, entende-se que é importante também apresentar o que Couto (2009) entende como a Ecologia Fundamental da Língua (EFL), pois é o ecossistema fundamental desta pesquisa, e porque se considera que a língua é um reflexo do mundo, mas um reflexo modificado pelas condições de vida de seus formadores (COUTO, 2007).

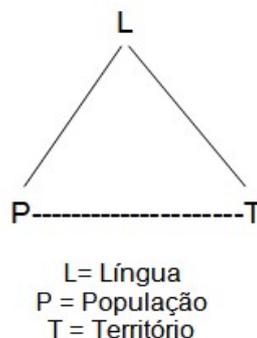
Definida como o estudo das relações entre língua e meio ambiente, a Ecolinguística denomina o que se conhece como equivalente linguístico do ecossistema. Nesse contexto, Couto (2009) apresenta três ecossistemas significativos pertencentes a um ecossistema maior, quais sejam: Língua (L); População (P) e Território (T), pois, para se ensinar uma língua, é importante reconhecer seu ecossistema, e tudo se inicia com a necessidade da própria existência da língua. Conforme Couto (2009, p. 19):

A EFL diz simplesmente que comunidade é o ecossistema em que a língua está inserida. O esquema sintetiza o fato de que para que exista língua ou linguagem (L), é necessário que haja um grupo de pessoas ou população (P) que a forme e use. Essa população, por fim, só existe como tal se consta de um conjunto de indivíduos convivendo em determinado território (T).

De forma geral, para Couto (2009), sob o olhar ecológico, P é igual à população de organismos, e T, ao *habitat*, biótopo e até o nicho ecológico, enquanto o L equivale às inter-relações que se dão entre os organismos da mesma espécie. Isso quer dizer que a noção de ecossistema linguístico vai além do meio ambiente da fala de uma comunidade, pois o contato de línguas ocorre de forma diversa, bem como sua construção é modificada e remodelada conforme o tempo, o espaço e as pessoas envolvidas.

A figura 1 demonstra, por exemplo, que há uma ligação interdependente que interage e transforma expressivamente a linguagem de um povo. Quanto a isso, Couto (2009, p. 21) afirma que “é necessário haver um povo para formar e usar a língua, esse povo vive e convive em um território e a necessidade de interação produz um falar específico dessa comunidade”. É preciso, portanto, destacar a língua nessa inter-relação, pois é o ato de comunicação dos membros daquela, como exposto abaixo:

Figura 1 – Ligação interdependente



**Ecologia Fundamental da Língua (EFL)
 (Comunidade)**

Fonte: Couto (2007, p. 90).

A estrutura apresentada na figura 1 demonstra o ensino da língua que não pode ser indiferente à construção da própria em comunidade, e que ensinar a língua fechada a uma caixa de regras ditadoras sem contextualização geográfica é impedir o movimento linguístico de identidade do indivíduo, é transgredir todo o processo de desenvolvimento e reconhecimento da própria língua no ato de maior importância que é o ato de ensinar, pois esse ensino está ligado à essência do indivíduo. Segundo Couto (2007, p. 91), “[...] o homem real não é uma entidade abstrata [...], por isso é importante conhecer a realidade de sua vida [...]. Deve-se levar em consideração o

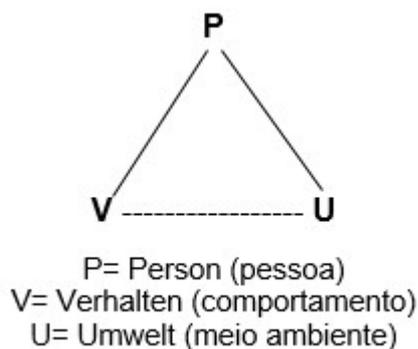
meio natural, a população e os quadros institucionais”. Para isso, a ecolinguística busca, nesse ato de ensinar cotidiano, explorar o ecossistema maior – EFL – por meio de seus subecossistemas da língua.

Couto (2009) expõe, então, os subecossistemas como:

[...] o ecossistema social-constituído pela língua em relação aos membros de P, ou seja, o meio ambiente social da língua; o mental – trata-se da totalidade formada pela língua e suas inter-relações com o cérebro/mente, sendo o meio ambiente mental da língua; e o natural, objeto do estudo traçado aqui, constituído por L em relação a T e os membros de P, considerados como corpos físicos, ou seja, a totalidade formada pela língua e o mundo físico, que é o meio ambiente natural da língua.

A EFL apresentada não é algo explorado pelos linguistas, o que não quer dizer que não seja importante. Ao contrário, Couto (2007, p. 91) afirma que “[...] o modelo tem outros precedentes históricos. Como mostra Trampe (1990, p. 190, apud COUTO, 2007, p. 91), no qual Kurt Lewin já tinha conceituado desde 1935, o famoso *Lebensraummodell* (modelo do espaço vital)”, o qual chegou à fórmula $B = \text{behavior}$ (comportamento), $P = \text{person}$ e $U = \text{environment}$ (meio ambiente). Lewin (1935), na verdade, conceitua uma EFL que, posteriormente, foi usada com letras diferentes, conforme a Figura 2 que, no entanto, compartilham da mesma ideia, como se vê a seguir:

Figura 2 – Ecossistema Fundamental da Língua (EFL)



Fonte: Couto (2007, p. 91).

Couto (2007) também advoga que, na linguística, tem-se o conceito de “*speech community*” (comunidade de fala) de Bloomfield (1933) e de Gumperz (1968), no qual o modelo do EFL está previsto e sustenta que “[...] a EFL, ou seja, a comunidade é, sincronicamente, o ecossistema imediato em que a língua está inserida, o que significa que toda língua tem que se enquadrar nele”. Sendo assim, especifica-se, a

seguir, na EFL, cada um dos subecossistemas que representam, pois, alinhados, são a base de fundamentação da pesquisa ecolinguística.

Partindo do conceito geral de L como sendo o modo de os membros de P interagirem entre si no território (T) em que convivem, conceitua-se a língua (L) como sendo o modo de se comunicar de um povo, pois a língua surgiu da necessidade de comunicação e é a totalidade dos códigos que dão estruturação à determinada comunidade e, mesmo encarada como gramática, a língua faz parte do meio ambiente, que pode ser físico, mental ou social (COUTO, 2007, p. 97-99).

A população (P) é o elemento dinâmico da comunidade e indica cada membro da comunidade da perspectiva da coletividade, isto é, como seres sociais que interagem entre si, que compartilham uma série de linguagens (COUTO, 2007, p. 100). O território (T) é o componente mais completo da comunidade, é o seu suporte material, o solo. Assim, O solo é condição *sine qua non* para a existência da comunidade. Com efeito, os indivíduos que convivem têm, antes, que viver e, para viver, precisam viver sobre determinado terreno (COUTO, 2007, p. 102).

O mais importante da EFL são as inter-relações que ocorrem entre L, P e T, pois fazem parte do núcleo da língua e, por meio destes subecossistemas, compreende-se que a comunicação está inextricável à ecologia da interação comunicativa. Isso quer dizer que o ecossistema maior, a EFL, é formado pela inter-relação de subecossistemas que seguem o modelo de Lewin (1935), e essa inter-relação, bem como sua ocorrência na prática de ensino, precisa ser valorizada. E esta pesquisa enfatiza o meio ambiente natural da língua para melhor refletir as questões vindouras sobre essa pirâmide de inter-relações, pois a comunicação está atrelada a ela.

Sendo assim, visitam-se as primeiras reflexões sobre a linguagem feita no diálogo de Platão, “O Crátilo”. Couto (2009, p. 27) justifica essa necessidade porque “[...] o filósofo Crátilo defendia a ideia de que as palavras refletem de certa forma as coisas que designam ao passo que Hermógenes defendia a tese oposta, de que as palavras são apenas resultado de uma convenção”, pois, para Couto (2009, p. 27):

Na Linguística essas ideias não têm tido a atenção que merecem. Isso é estranho, uma vez que toda língua é falada por um povo, que consta de indivíduos de carne e osso que têm que viver e conviver em um território definido. O que é mais, a própria matéria que compõem seus corpos físicos provém da natureza, e a língua é uma espécie parasita

deles, no sentido biológico, não no sentido social. Diante disso, como é que língua poderia não ter nada a ver com mundo físico, natural?

De igual forma, é pertinente trazer essa reflexão, pois, no decorrer da pesquisa, houve questionamentos sobre o ensino da língua: afinal, o que realmente importa ensinar em sala de aula? É mais significativo usar a gramática normativa convencional do que valorizar o contexto de uso da língua e rever o plano de aula inserindo a linguagem da comunidade escolar? Ao pensar nessas questões, observa-se como se tem preterido a realidade linguística de uma comunidade, uma vez que,

[...] toda língua é falada por um povo, que consta de indivíduos de carne e osso que têm que viver e conviver em um território definido. O que é mais, a própria matéria que compõe seus corpos físicos provém da natureza, e a língua é uma espécie de parasita deles, no sentido biológico, não no sentido social. Diante disso, como é que língua poderia não ter nada a ver com o mundo físico, natural? (COUTO, 2009, p. 27).

Antes de Couto, Sapir-Whorf (1974, p.89) já dizia que a nossa maneira de ver o mundo é determinada pela nossa língua, então, “[...] a língua surge na *práxis* diária de seus usuários para se entender no meio em que vivem a fim de falarem dele entre si”. Couto (2009, p. 28) exemplifica esse entendimento por meio de experiências psicolinguísticas, como visto abaixo:

Se perguntarmos a um falante das línguas tupi e guarani qual é a tradução de “verde” ele dirá que é *obĩ*. Se perguntarmos qual é a tradução de “azul” ele dirá do mesmo modo que é *obĩ*. Isso significa que, espontânea e inconscientemente, ele chama a cor do céu e a de uma folha de árvore de *obĩ*. [...] ele agirá como sua cultura e sua língua o preparam para agir [...].

Sapir (1969, p. 44-45) acrescenta ainda que “[...] o ambiente físico só se reflete na língua na medida em que atuaram sobre ele as forças sociais”. Saussure, no Curso de Linguística Geral, de certa forma, também apresenta a ideia de que a língua tem muito a ver com o mundo físico, no que concerne à ecologia de interação linguística, pois é da interação entre as pessoas que nasce a língua, e a língua existe para e nos atos de interação (COUTO, 2009, p. 30).

Percebe-se, então, que não se pode colocar à parte a relação da língua interiorizada na comunidade por meio das interações existentes entre o próprio homem e seu meio ambiente natural com o ensino da língua fundamental, assim, há o desenvolvimento do movimento linguístico nesse mesmo ambiente.

Para Couto (2009, p. 20), isso significa que “[...] o nível intelectual e tecnológico a que os membros de P chegaram, também pode afetar a natureza de L”, sobretudo o vocabulário, mas não só, como, por exemplo, a morfologia, na formação de palavras, que tem a ver com ele. Dessa forma, é possível reconhecer e aceitar a ecologia linguística brasileira em sua complexidade e diferença no que diz respeito à sua manifestação morfológica e lexical. Concernente a isso, Couto (2009, p. 77) exemplifica:

- (1) Trouxeste-me o livro? Não, tra-tor-ei amanhã.
- (2) Você trôssi o livro pra mim? Não, vô trazê ele amanhã.

Observam-se, no exemplo acima, duas variedades: a primeira que obedece a um padrão do português europeu e a outra pertencente a uma variedade mais popular da língua. De maneira específica e sincronizada, as duas variedades retratam as suas realidades de uso da língua, e a informação é inteligível em ambos os contextos. Nos exemplos que seguem, já se tem uma ideia do que ocorreu com as flexões nominais e verbais (COUTO, 2009, p. 77):

- (3) Todas as meninas pequenas chegaram atrasadas.
- (4) As minina piquena chegô tudo atrasado.

Nota-se, claramente, que o segundo exemplo há de ser pertencente a uma comunidade ruralizada, pois a variedade mais popular da língua encontra sua forma mais radical nos dialetos rurais. Para Couto (2009, p. 28):

No Brasil, mesmo em pessoas cultas, é muito comum não haver concordância entre verbo e sujeito (*eles veio*), bem como adjunto e núcleo no sintagma nominal (*os menino*). No português literário do Brasil, o fato é variável, mas nas variedades rurais não há exceções, tirando as situações forçadas [...] A reorganização que o ecossistema interno do português sofreu na nova ecologia foi considerável.

O que se precisa entender, na verdade, é que entre essas variedades (rural ou urbana) não se pode determinar o certo e o errado, mas acrescentar as possibilidades de apresentação da língua explorando a importância dos contextos de utilização. Na zona rural é de praxe perceber a estigmatização da língua.

Os próprios habitantes do campo, conforme Couto (2009), tentam se “corrigir”, quando falam com um habitante da cidade, tentando adaptar-se à presumível linguagem dele, dizendo coisas como *malmitta* (marmitta) e *telha* (teia de aranha), uma vez que a iodização da lateral palatal (*trabaiá*), rotacização do “l” em posição pos-

vocálica (*carça* ‘calça’) e como segundo elemento do grupo *muta cum liquida* (*praca* ‘placa’) são ridicularizadas pelos urbanistas.

Apesar de se saber que a língua portuguesa no Brasil apresenta diversas variações, ainda há muita dificuldade de se respeitar as diferenças existentes concernentes ao ensino-aprendizagem da língua, especialmente no contexto da Educação do Campo. Nesse, pouco se reconhece a realidade linguística, a qual as pessoas têm-na como muito complexa ou desnecessária para se ensinar, já que o que “deve” ser ensinado é a norma padrão da língua fechada as regras gramaticais da escrita.

Dessa forma, é imprescindível refletir acerca do ensino da língua intrínseca às inter-relações entre os diversos componentes do meio ambiente rural, pois este interfere na evolução e transformação da língua de forma significativa.

Daí, como defendido por Bakhtin (2009), a função básica da língua é a comunicação, o que implica em uma relação direta entre comunicação e língua. No qual, não há comunicação sem língua, nem língua que não seja usada em atos de comunicação interativa (COUTO, 2009, p. 33). A comunicação é fundamental, de acordo com o contexto dos comunicantes. Assim, entende-se que a língua nasce por meio da necessidade da interação comunicativa em um meio ambiente, e isso ocorre desde a infância, quando há a aquisição da língua. Bakhtin (2009, p. 108), a respeito dessa questão, discorre:

A língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar [...]. Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Bakhtin (2009) atentou para uma aquisição da língua que se dá por meio de sua absorção pelo fluxo interacional da comunidade em que se desenvolve, nesse caso, para que essa aquisição ocorra, o espaço é determinante (BAKHTIN, 2009, p. 108). Ressalta-se, portanto, que não se deve pensar as políticas públicas para a educação fora do contexto do ato comunicativo efetivo nas relações dos indivíduos, sobretudo, num campo linguístico complexo, como o do Brasil, no qual as diversidades linguísticas são peculiares, são identitárias e que passam por mudanças constantes, pois sofrem influências culturais a todo o momento.

A exemplo disso, (COUTO, 2009, p. 73-74) apresenta a própria língua portuguesa, que agregou muitas palavras da língua tupi que se tornaram comuns para os que habitam nessa região, como se vê a seguir:

Caatinga < Kaa+tinga ‘mato branco’;
Caboclo < kaá+bok ‘procedente do mato’;
Jururu < juru+ru ‘pescoço pendido; triste’;
Peteca < petek ‘bater com a palma’.

Pensar em um ensino contextualizado para a Educação do Campo é ver a ecolinguística atuando para uma comunicação adequada e organizada ao ecossistema interno da língua portuguesa.

Efetivamente, deve-se refletir a possibilidade de se agregar as palavras de uma comunidade em algum ato de escrita dela, pois seria o reconhecimento da importância que aquele meio ambiente linguístico possui.

Como exemplo, trago o livro “Amazonês”, de Freire (2012), que apresenta palavras e expressões do Amazonas e trouxe uma compreensão melhor dessa identidade, pois, em sua visão, “[...] pela linguagem somos, pela linguagem damos sentido ao mundo”. Freire (2012, p. 9-10) complementando lembra que:

Na linguagem podemos nos ver da forma mais verdadeira: nossas crenças, nossos valores, nosso lugar no mundo, enfim. Somos o que aprendemos a ser durante nossa vida e aprendemos a ser via linguagem, no nosso caso a língua portuguesa. E doce ilusão, no entanto, acreditar que a língua portuguesa é única e inteligível por todos os seus falantes. Um breve deslocamento basta para ouvir outras *línguas portuguesas*, com outras palavras, outros cantos, outras identidades [...].

A língua portuguesa tem uma história tão diversa e substancial de transformação que não daria para se elencar tantas diferenças em um único lugar. O que importa dizer, no momento, é que essa língua tem uma dinâmica contínua e uma materialidade distinta em cada variante. No Amazonas, visivelmente, essa língua deixa sua marca latente na fala do caboclo, na minha fala, e sua confluência está presente em muitos termos falados nesse imenso estado, o que valoriza a identidade regional e linguística de seu povo.

A seguir, apresento a metodologia que conduziu esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA: NATUREZA INVESTIGATIVA

Eu não amava que botassem data na minha existência. A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós. A gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio. Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou: tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim: tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava nas tardes. [...].

Manoel de Barros (2010)

Este capítulo tem como objetivo apresentar o percurso metodológico utilizado para a realização desta pesquisa. Os tópicos que dão ordenamento ao capítulo são: a escolha da pesquisa e metodologia, o contexto pesquisado, os participantes da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos da análise dos dados.

2.1 A ESCOLHA DA PESQUISA E METODOLOGIA

A pesquisa apresentada é de abordagem qualitativa, na qual os dados são gerados por meio de interações sociais. Dessa maneira, direcionam-se as atividades planejadas e executadas de acordo com os referenciais teóricos propostos. Proetti (2005, p. 7) ressalta que a abordagem qualitativa

[...] é realizada normalmente no local de origem dos fatos (objetos de estudo) e tem por objetivo demonstrar os resultados pelo sentido lógico/coerente que eles apresentam, ou seja, o sentido lógico que resulta do tratamento científico empenhado pelo pesquisador. Esse tipo de pesquisa possibilita investigar os fatos e compreendê-los no contexto em que eles ocorreram ou ocorrem, pois o pesquisador vai a campo para levantamento e coleta de dados, analisa-os e pode entender a dinâmica dos fatos.

A abordagem qualitativa supõe a compreensão da realidade humana de acordo com suas relações sociais e, desse modo, a corrente denominada compreensivismo surge como fundamental para um estudo qualitativo da linguagem humana. Quanto a isso, Minayo (2015, p. 24) assegura que:

[...] compreender é o verbo da pesquisa qualitativa. Compreender relações, valores, crenças, hábitos e representações a partir de um conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. [...] a linguagem, os símbolos, as práticas, as relações e as coisas são inseparáveis. Se partimos de um desses elementos, temos que chegar aos outros, mas todos passam pela subjetividade humana. (MINAYO, 2015, p. 24)

Nesse caso, o ato de compreender proposto por Minayo (2015, p. 24) é uma das bases para interpretar a realidade pesquisada de forma específica e valorizada, complementando isso, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) diz que “[...] segundo o paradigma interpretativista [...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes”. Por isso, as escolas e, especialmente, as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo. Isso é, o fenômeno estudado, remete à interpretação do fato observado.

Assim, buscando compreender os fenômenos em interações socioculturais e (eco) linguísticas, a partir da observação dos participantes, a pesquisa foi direcionada pelo método do estudo de caso.

Para Nisbett e Watt (1978, p. 5), o estudo de caso é “[...] uma investigação sistemática de uma instância específica”. No caso deste trabalho, o II Fórum de Educação do Campo e duas escolas de Educação do Campo do município de Manaus foram o contexto da pesquisa analisada. De acordo com André (1984), o estudo de caso pretende retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos.

Nessa mesma perspectiva, o percurso de investigação conduziu aos registros e interlocuções da/na pesquisa, o que possibilitou analisar as atividades e os fatos observados que ocorreram no âmbito constituinte da pesquisa, pois, para Demo (2012, p. 33):

[...] o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto.

Assim, o estudo de caso está alinhado às investigações das particularidades e peculiaridades de uma realidade específica possíveis de serem retratadas, bem como suas subjetividades à luz da ecolinguística.

Dessa forma, a escolha da pesquisa se deu pela necessidade de refletir acerca do ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação do Campo em Manaus. Este estudo levou em consideração o contexto ecolinguístico por parte dos docentes que chegam a essa realidade somente com as orientações dos parâmetros, das propostas curriculares, de planejamentos e alguns materiais didáticos da educação urbana, o que desencadeia um ensino-aprendizagem descontextualizado.

Recorrendo a Couto (1994, p. 10), lembro que “[...] a língua do povo brasileiro é a língua usada pelo povo brasileiro, e, esse fato é sistematicamente esquecido pelos planejadores e executores do ensino de português no Brasil”. Dessa forma, a visão de trabalho na realidade do campo traz o questionamento da validade do componente curricular de língua portuguesa trabalhada nos moldes urbanos, em que o ensino está mais em explorar as regras gramaticais, ratificando um ensino-aprendizagem a partir de uma ótica ideologicamente distorcida (COUTO, 1994, p. 10), pois deixam de estudar a língua portuguesa como um constituinte ambiental de relações entre os sujeitos de uma comunidade.

2.2 CONTEXTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em dois contextos. O primeiro, envolveu duas escolas: a Escola Municipal São José I, localizada na comunidade Nossa Senhora do Livramento no Tarumãzinho, Rio Negro, Zona Rural Ribeirinha e a Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos, localizada na BR 174, Km 23 – Zona Rural Rodoviária, ambas no município de Manaus. O outro contexto foi o II Fórum de Educação do Campo realizado no Auditório da Divisão de desenvolvimento Profissional do Magistério da SEMED de MANAUS em 10 de agosto de 2017.

É significativo ressaltar que o aspecto organizacional da SEMED de Manaus no que tange à Educação do Campo, dá-se por meio da Divisão Distrital da Zona Rural que, junto ao Grupo de Trabalho e Educação do Campo na Divisão de Ensino Fundamental, é responsável pela elaboração, pela organização e pelo acompanhamento das políticas públicas educacionais voltadas para escolas situadas em área rural.

É relevante, para projetos futuros, expor a dificuldade da pesquisa na Educação do Campo, pois pode haver falta de abertura para que pesquisadores possam ter contato direto com os docentes devido à não disponibilidade desses por estarem

atuando em sala de aula. Importante também esclarecer sobre as condições de acesso, pois, para se chegar à Zona Rural Ribeirinha, por exemplo, é necessário que o professor espere o barco por cerca de uma hora, A travessia leva cerca de 20 minutos, a depender do clima. O docente se responsabiliza por seu deslocamento, pagando, ele próprio, a quantia de R\$ 8,00 (oito reais) para atravessar o Rio Negro até à escola. Os alunos atravessam num barco-escola que faz o percurso, buscando-os nas comunidades próximas de onde residem.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A perspectiva epistemológica, na qual se baseou esta dissertação, tem nas práticas didáticas da linguagem o cerne dos processos de produção do conhecimento. Desse modo, a vivência no contexto da Educação do Campo estabelece uma referência que conduz o pensamento de cada participante, sua perspectiva e ação profissional.

O professor é o elemento fundamental que vivencia dia a dia as dificuldades das práticas de ensino e, muitas vezes, vive experiências marcantes e desconhecidas de muitos, pois está envolto na realidade de seus alunos, dispondo-se a atendê-los, pois sabe que, de outra forma, jamais os pleitos, as necessidades deles seriam atendidas.

Na Educação do Campo, as múltiplas funções do professor ocorrem de forma corriqueira. Em vista disso, a prática pedagógica desses na escola do campo requer uma atenção específica, não só por meio de uma atitude reflexiva, mas com apoio didático constante, fazendo com que a docência, nesse contexto, torne-se factível e profícua por/ para qualquer professor.

A investigação iniciou por meio da observação das atividades propostas a um grupo de professores durante o II Fórum de Educação do Campo. Em seguida, dez professores das escolas escolhidas foram convidados a dar continuidade ao trabalho, mas alguns apresentaram falta de disponibilidade em fazê-lo, apesar de essa disponibilidade estar atrelada à atividade de observação em sala de aula, entrevistas no intervalo da merenda escolar ou no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), a fim de não transtornar as atividades didáticas do professor. Os professores selecionados responderam a um questionário e participaram de uma entrevista áudio-gravada com trinta perguntas, com liberdade de responderem as que julgassem consentâneas.

Conforme Celani (2005, p. 107), “[...] as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. Dessa forma, no que tange à pesquisa qualitativa, é fundamental proporcionar um ambiente harmônico e dar segurança e clareza quanto ao retorno do resultado da pesquisa aos participantes.

Diante dessas características que envolvem os docentes sobre o ensino-aprendizagem do Componente Curricular Língua Portuguesa na Educação do Campo, o que se considerou relevante nesta pesquisa foi a consciência do professor concernente ao que ele pode e deve oferecer como ensino num contexto rural, valorizando o ambiente linguístico local. Por isso, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão para a participação na pesquisa:

1. Estar ministrando o componente curricular de Língua Portuguesa;
2. Ter formação na área de atuação (graduados e pós-graduados);
3. Atuar na educação do campo (Zona Rural Ribeirinha e Rodoviária).

Após se estabelecerem os critérios, foram convidados vários professores. Todavia somente quatro se colocaram disponíveis à pesquisa, além do grupo de professores que executaram as atividades e contribuíram nas discussões durante o II Fórum de Educação do Campo. No intuito de resguardar a identidade dos participantes desta pesquisa, utilizaram-se os seguintes nomes fictícios: Clarice, Carlos, Manuela e Raquel.

A seguir, apresento o perfil dos participantes:

Quadro 2 – Perfil dos participantes

Nº	Nome fictício	Naturalidade	Faixa-etária	Ocupação	Formação	Nível (atuação)	Série (atuação)
1	Clarice	Amazonas	50	Professora	Pós-graduada	Ensino fundamental I	4º ano
2	Carlos	Pará	46	Professor	Pós-graduado	Ensino fundamental I e II	1º ao 9º ano
3	Manuela	Amazonas	37	Professora	Graduada	Ensino fundamental I	5º ano
4	Raquel	Amazonas	54	Professora	Pós-graduada	Ensino fundamental I e II	1º ao 9º ano

Fonte: Elaborado pela autora, com base no Questionário de Perfil (APÊNDICE B).

Cabe ressaltar que, até se definir esses quatro participantes, foram realizados acompanhamentos de vários prováveis participantes. Porém, depois de se seguir a rotina do dia a dia e de várias conversas informais, alguns decidiram não participar da pesquisa – o que foi respeitado. Outros mostraram interesse em participar, no entanto não estavam de acordo com os critérios. Apesar disso, foi valorizado o momento de fala destes quanto às informações que queriam passar.

No que diz respeito à questão ética, Celani (2005, p. 110) lembra que, a fim de proteger os participantes, é

[...] indispensável o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa. Esse diálogo possibilitará ao pesquisador certificar-se de que os participantes entenderam os objetivos da pesquisa, seu papel como participantes, ao mesmo tempo em que deixa clara a esses a liberdade que têm de desistir de sua participação a qualquer momento.

O participante deve se sentir confortável no decorrer do processo investigativo, bem como o pesquisador deve considerar necessário dar atenção a quem se propõe ajudar na pesquisa. Para isso, ressalto que os participantes selecionados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, APÊNDICE C), tendo sido a pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e identificada pelo Certificado de Apresentação para

Apreciação Ética – CAAE 09940419.0.0000.5020, como consta no parecer número 3.550.689 (ANEXO F).

A seguir, apresentam-se os instrumentos de geração de dados.

2.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

A geração de dados desta pesquisa foi realizada por meio de questionários, de observação em sala de aula e entrevista semiestruturada. Todos os instrumentos foram devidamente autorizados pela SEMED de Manaus e pelos participantes. A seguir, o detalhamento de cada um.

2.4.1 O questionário

O questionário (APÊNDICE A) possibilitou a esta pesquisa uma leitura específica concernente aos seus sujeitos, por isso, elaborou-se questões para que se conhecesse as ideias dos professores sobre suas práticas pedagógicas, e, assim, se verificasse se a presença de possíveis obstáculos epistemológicos referentes ao didatismo científico nessas práticas distancia o professor de executar práticas pedagógicas contextualizadas linguisticamente.

Sendo assim, o questionário (APÊNDICE A) foi organizado com dez questões. Constam, além das questões, dados sobre a formação do professor e sua experiência para com a Educação do Campo, bem como as práticas de ensino presentes que agregam e valorizam a língua em sua territorialidade (ecolinguística).

Conforme Günther (2003), o questionário pode ser administrado em interação social em forma de entrevista individual ou em grupo. Para a utilização do questionário, deve-se ter bem definido o objetivo da pesquisa em termos de conceito e população-alvo, o que já foi definido anteriormente, apesar de ainda não ter tido o êxito necessário para lograr a análise qualitativa da pesquisa, pois extrair os dados é a base fundamental para ter êxito nas descobertas e se fazer as reflexões e análises necessárias, a fim de dar substância teórica à pesquisa.

2.4.2 A observação em sala de aula e no II Fórum Municipal de Educação do Campo

Como esta pesquisa foi de cunho qualitativo, a técnica da observação foi o *modus operandi* mais adequado para essa, pois, como advoga Minayo (2015, p. 71)

“[...] a observação permite ao pesquisador ficar mais livre de prejulgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes e não durante o processo da pesquisa”. (MINAYO, 2015, p. 71)

Nesse caso, buscou-se perceber, por meio da prática didática do participante, a realidade de um ensino-aprendizagem da língua contextualizada ou somente um ensino direcionado à norma-padrão. A observação foi realizada em sala de aula durante a prática docente dos participantes.

Conforme Rocha e Eckert (2008), a observação *in loco* é fundamental para se gerar as informações que farão a conexão de futuras ações a serem desenvolvidas em campo, bem como trazer reflexões sobre a conduta ética, os erros e os acertos durante o período da pesquisa. A observação aos participantes em campo está associada à análise documental (DENZIN, apud LÜDKE; ANDRÉ, 2014). Da mesma forma, a entrevista semiestruturada contribui para gerar dados significativos, consistindo numa técnica básica utilizada em quase todos os tipos de pesquisas utilizados nas ciências sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

2.4.3 A Entrevista

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada, que tem uma estrutura menos rígida, tende a ampliar o papel do entrevistado e dar a ele maior abertura para se expressar e, assim, se obter respostas mais aprofundadas, não limitadas (MANZINI, 2006). Por isso, as perguntas foram previamente definidas, formatadas em uma modalidade específica – face a face – no que diz respeito ao contato pessoal e a todos os fatores envolvidos, como a verbalização, não verbalização, expressões faciais e corporais.

Nesse caso, a entrevista foi norteada por um roteiro semiestruturado (APÊNDICE B) e se organizou de modo a não haver uma ordem rígida de questões. O que se intencionou, nesse evento, foi compreender as características linguísticas que fazem parte do cotidiano do professor, mas de forma a versar sobre vários conteúdos de natureza pessoal e profissional. A entrevista é necessária, pois permite o aprofundamento de pontos que ficaram superficiais, como, por exemplo, no questionário, já que o interesse maior está em analisar as condutas e comportamentos linguísticos à luz da ecolinguística dos participantes da pesquisa realizada.

A entrevista semiestruturada tem como característica garantir a confiabilidade ao pesquisador quanto às informações geradas e possibilita uma análise de comparação entre os participantes entrevistados (MANZINI, 2006). Dessa forma, esta pesquisa garantiu ao entrevistado responder de forma mais espontânea, sem pressão e com mais segurança.

Os tipos de entrevistas apresentam-se em três modalidades. A entrevista não estruturada, a semiestruturada e a estruturada. Para esta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi a que se adequou, visto que foi composta de questões abertas, indicadas para se analisar um fenômeno num contexto específico de professores de Língua Portuguesa, atuando na educação básica na realidade da Educação do Campo do município de Manaus. Houve, no decorrer das entrevistas, a sensibilidade de se alterar as perguntas as quais os entrevistados não se demonstraram seguros em responder ou não se lembravam das respostas, ou mesmo não tinham vivenciado tais questões, o que contribuiu para se investigar melhor o fenômeno em pauta.

A seguir, apresentam-se os procedimentos de análise e de geração de dados.

2.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

O *modus operandi* de aplicação dos instrumentos concernente à geração de dados ocorreu após a autorização concedida pela Secretaria Municipal de Educação do município de Manaus para a participação no II Fórum de Educação do Campo realizado no Auditório da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da SEMED de Manaus em 2017 e para a visitação às escolas pesquisadas em 2019. A partir de então, foi realizada a análise do ensino-aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa no contexto da Educação do Campo.

Esta pesquisa requereu a técnica de transcrição das entrevistas, que foi muito importante para a análise de dados. Para Blanche-Benveniste e Jeanjean (2000, p. 98), “[...] o pesquisador deve ter uma ideia referente ao objetivo da transcrição [...] coleccionar uma quantidade de dados e identificar somente depois o que será utilizado [e analisado] não é uma boa maneira de começar o trabalho”.

Então, procedeu-se à realização das entrevistas, nas quais os docentes responderam às perguntas sobre suas experiências na Educação do Campo referentes à sua relação com a língua portuguesa. O objetivo das entrevistas foi

reconhecer o perfil dos participantes, observando a relação que têm com a disciplina Língua Portuguesa e sua didática no contexto rural.

Em seguida, foram aplicados os questionários. Posteriormente, ocorreram as observações em sala de aula da prática de ensino e foram aplicados os questionários e as entrevistas com os participantes. Ressalta-se que todas essas atividades foram devidamente autorizadas.

Por conseguinte, logo após a gravação, o que foi considerado relevante para a análise dos dados foi resguardado para preservar o conteúdo original e, em seguida, transcritos e editados, visto que o estudo fonético e fonológico não fez parte do conteúdo pesquisado. Usou-se o gravador de som do celular Samsung Galaxy J7 para gravar as entrevistas. Após a transcrição das entrevistas, passou-se à análise de dados. Seguem explicitados os procedimentos de análise de dados.

2.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados ocorreu por meio da análise de conteúdo que, conforme Moraes (1999), é oriunda de fontes de comunicação verbal e não verbal, tais como cartazes, gravações, cartas, revistas, panfletos, entrevistas, filmes, vídeos e fotografias. Moraes (1999, p. 3) também afirma que “[...] a análise de conteúdo consiste em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Tal processo de análise conduziu a descrições sistemáticas qualitativas e contribuiu para uma compreensão dos dados num nível que vai além de uma leitura comum. Isso significa que a análise de conteúdo foi fundamental para poder se interpretar os dados de maneira coerente, indo além de uma interpretação simplista.

Ainda segundo Moraes (1999), esse tipo de análise proporciona um meio de se analisar os dados obtidos a partir das observações dos participantes, das entrevistas semiestruturadas, dos questionários e afins, o que foi a proposta desta pesquisa. A fim de organização e otimização dos dados, houve registro áudio-gravado, visto que poderia haver a necessidade de se rever aspectos significativos para analisar com mais cautela e atenção os dados.

Assim, também foi possível, depois de se gerar as informações precisas, refletir sobre ações didáticas que podem contribuir para a formação do espírito científico dos participantes envolvidos na pesquisa, no que tange ao ensino-aprendizagem como

resposta necessária ao contexto da investigação. Essa geração foi realizada a partir das perguntas de pesquisa deste trabalho.

Nesse capítulo apresentei o percurso metodológico do trabalho e, no seguinte descrevo os resultados obtidos por meio da análise de dados realizada à luz do referencial teórico que ancorou o trabalho.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DE DADOS

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola.
Educação do campo
É direito e não esmola*

Gilvan Santos (CANTARES, 2006)

Nesse capítulo, apresento a análise dos dados da pesquisa com base na fundamentação teórica exposta no Capítulo 1, buscando responder às perguntas de pesquisa estabelecidas na Introdução e aqui retomadas:

- No processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas escolas da zona rural de Manaus, respeita-se o aspecto linguístico territorial?
- Há formação de professores adequada ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto de Educação do Campo?
- As políticas públicas, o currículo, os projetos políticos-pedagógicos, o material didático direcionado à Educação do Campo de Manaus estão adequados ao contexto local?

Conforme já mencionado na seção 2.3 deste trabalho, os participantes foram professores de escolas da zona rural e um grupo de professores que participaram do 2º Fórum Municipal de Educação do Campo em 2017.

Outrossim, os subcapítulos seguem em três categorias: a prática pedagógica – implicações no ensino-aprendizagem de língua portuguesa contextualizado à Educação do Campo; formação de professores e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no contexto rural e políticas públicas educacionais voltadas para escolas situadas em área rural.

Dessa forma, preocupei-me em analisar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação do Campo, como um ensino singularizado que atua, na verdade, promovendo uma instrução homogênea ao contexto urbano.

3.1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA NAS ESCOLAS DA ZONA RURAL DE MANAUS E A VALORIZAÇÃO DO ASPECTO ECOLINGUÍSTICO

As Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) (BRASIL, 2013a) consideram a interação social e ambiental um aspecto significativo ao indivíduo. Essa interação é a que provoca a produção do conhecimento, conseqüentemente a linguagem. Assim,

[...] é o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013a, p. 17).

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, não pode ser refém de definições gramaticais ou ditar a forma pela qual a comunicação ocorre nos diversos contextos da fala e da escrita. É preciso considerar as relações que se estabelecem entre falante-ouvinte, contexto e sistema de comunicação, além do ensino-aprendizagem que atua nesse constituinte (MAKKAI, 1993, p. 71).

Assim, a SEMED de Manaus promove o ensino-aprendizagem de língua portuguesa mediado por sistemas linguísticos que não levam em consideração os elementos proxêmicos e ecolinguísticos, haja vista a prática de o ensino ser norteadada pelos documentos nacionais que não favorecem a realidade rural ou que se aproxima desse contexto. Esses documentos norteadores, provavelmente, foram elaborados por pessoas que nunca visitaram a realidade da educação do campo em Manaus, talvez, aqueles que o fizeram não se aprofundaram em valorizar a realidade complexa e singular do contexto rural.

Concernente a isso, o ensino-aprendizagem da língua portuguesa deveria acontecer de forma dialógica, pois isso possibilita ao educando reconhecer o contexto, o tempo, a forma, a interlocução para assim adequar o uso da língua, sua pragmática e valorizar a diversidade linguística existente na localidade, pois esse educando não está isolado de suas relações sociais culturais, familiares, ambientais, portanto, é necessário considerar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em concordância com seu meio ambiente de uso.

A seguir, apresenta-se a trajetória de investigação da pesquisa quanto ao ensino-aprendizagem prático da língua portuguesa por meio das observações

ocorridas no II Fórum Municipal de Educação do Campo e em duas escolas da zona rural que trouxeram uma reflexão sobre a valorização do ensino-aprendizagem (des) contextualizado em Manaus.

3.1.1 Observação no II Fórum Municipal de Educação do Campo em Manaus

É significativo analisar, inicialmente, os docentes que fazem parte do contexto da Educação do Campo, e ressalto que eles permitiram que eu conhecesse suas angústias concernentes ao trabalho prático que executam nessa realidade, o que ocorreu no II Fórum Municipal de Educação do Campo que aconteceu no dia 10 agosto de 2017 em Manaus.

Fotografia 1 – Fachada da entrada do II Fórum Municipal de Educação do Campo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse evento foi organizado pela SEMED de Manaus e teve como objetivo principal apresentar as metas a serem alcançadas para a educação nesse contexto. Assim, mais do que um momento de reflexão sobre como a Educação do Campo em Manaus se apresenta atualmente, observou-se uma preocupação latente para que os docentes envolvidos entendessem que deveriam cumprir as metas estipuladas por essa Secretaria.

Ao mesmo tempo em que esse evento me proporcionou momento de reflexão, também vivenciei outros de questionamento e indignação. Lá convivi e aprendi com professores que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas no contexto rural, resistem e persistem.

O evento relatado reforçou a relevância de se organizar um movimento que proporcione à Educação do Campo um olhar organizacional, concernente às práticas educativas, alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano Municipal de Educação (PME). O II Fórum Municipal de Educação do Campo teve como tema “Educação do Campo: Processos de letramento e alfabetização nas modalidades e níveis de ensino”. O Fórum propôs um diálogo com professores, gestores, pedagogos, estudantes e comunitários da zona rural a fim de alcançar as metas previstas no PNE e no PME.

Inicialmente, foi realizada uma apresentação infantil com alunos do maternal III do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Juracy Freitas, que representava a história da Chapeuzinho Vermelho. O que chamou a atenção nessa apresentação foi o fato de ser uma escola urbana. Isso causou muito descontentamento e reclamações por parte de alguns professores que estavam ali e que levantaram um questionamento em relação à desvalorização das escolas rurais que nem em um fórum específico da instituição pôde trazer seus alunos para fazer uma apresentação.

Outro descontentamento observado entre os professores, nessa parte inicial do evento, foi em relação à ausência da Secretária de Educação Kátia Helena Schweickardt. Alguns reclamaram novamente de se sentirem desvalorizados, já que o convite (Fotografia 2) para o Fórum foi feito pela Secretária e deveria ser de interesse da própria secretaria que ela estivesse presente.

Fotografia 2 – Convite para participar do II Fórum Municipal de Educação do Campo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Como motivação, foi apresentado um poema de Rubens Alves (Escolas-gaiolas) e a seguir foi tocada a música “Quando o dia da paz renascer” do Pe. Zezinho. A palavra-chave para esse momento foi “Educador”.

Em seguida, apresentou-se o quantitativo de escolas do campo em Manaus: cerca de 83 escolas que a compõem com 12 pedagogos atuando. Depois, os organizadores do evento, bem como os convidados, fizeram comentários sobre o evento ocorrido anterior ao Fórum, chamado de Pré-fórum.

É pertinente registrar que antes de o Fórum acontecer, a SEMED de Manaus já havia feito um movimento junto às escolas do campo, chamado de Pré-fórum, como uma prévia do que se esperaria que ocorresse no evento e, no qual, intensificou a importância do envolvimento das pessoas que fazem parte da Educação do Campo seja na escola, seja na comunidade.

Ainda nessa apresentação, foram explicitados os desafios enfrentados por algumas escolas da Educação do Campo Rural-Rodoviária, sobretudo, em relação à estrutura, como é o caso das escolas municipais Epitácio Nunes (BR 174 – Ramal do Pau Rosa) e São Sebastião II.

Nesse momento, muitos professores, pedagogos e gestores de outras escolas pediram a palavra e falaram, num contexto geral, em relação às dificuldades de estrutura existente na maioria das escolas do campo de Manaus. Ressalto aqui as questões debatidas: escolas com estrutura precária (salas de aula e banheiros sem paredes); escolas multisseriadas; falta de merenda escolar ou merenda sem qualidade; transporte escolar defasado (quando não estão no “prego”); política do empurra-empurra (aluno que passa para a série seguinte, mesmo reprovado).

Após o momento da exposição desses problemas estruturais e pedagógicos das escolas do campo, as professoras convidadas da Universidade Federal do Amazonas, Dra. Heloisa Borges, e da Universidade Estadual do Amazonas, Dra. Lucinete Gadelha, pesquisadoras da realidade da Educação do Campo, compartilharam suas experiências como estudiosas e falaram da importância e do desafio que é trabalhar nessa realidade. Três pontos fundamentais foram explorados no discurso das professoras: Avanço – Construindo avanços na Educação do Campo; Não existe avanço sem participação na Educação do Campo; A Educação do Campo em Manaus tem um contexto desafiador, em todos os sentidos.

Daí, então, a subsecretária de educação, professora Ma. Euzeni Trajano, apresentou as Diretrizes para o ensino na Educação do Campo por meio de documentos oficiais (Conselho Municipal de Educação – Resolução 014/2017 e Legislação educacional brasileira – Constituição Federal Brasileira – CFB Artigo nº 205 – Artigo nº 214) e fez uma comparação com os documentos oficiais de outros países como exposto a seguir:

Quadro 3 – Comparação de documentos referenciais

Tailândia (1990)	-	UNESCO: Declaração Mundial sobre Educação para todos
Senegal (2000)	Artigo nº 7	UNESCO: Declaração de DAKAR – Educação para todos
Coreia do Sul (2015)	Artigo nº 9	UNESCO: Educação 2030 – rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações apresentadas nos *slides* do evento.

Aparentemente, houve a necessidade de relacionar a realidade das escolas do campo de Manaus com a educação de outros países para que fossem apresentados, em seguida, os planos e metas que a SEMED de Manaus quer atingir nessa realidade, pois, nesses países citados, muitas propostas semelhantes às que se têm nos documentos oficiais do município foram alcançadas. As metas principais apresentadas foram:

Quadro 4 – Metas do Plano Nacional de Educação

PNE	Meta 5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3o (terceiro) ano do ensino fundamental
PNE	Meta 9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações apresentadas nos *slides* do evento.

Logo após a apresentação das metas, o tema do evento “Educação, alfabetização em múltiplas linguagens e direitos humanos” foi abordado de forma específica com divisões de Grupos de Trabalho (GT) para debate. Depois de um intervalo, o evento continuou com a proposta de responder no GT a discussão ocorrida

até o momento que reforçou os temas já explorados no Pré-fórum. As perguntas foram divididas em Perguntas do Pré-fórum e do II Fórum, a saber:

Quadro 5 – Questionário – Educação do Campo

Pré-fórum	O Projeto Político Pedagógico é atualizado de acordo com as diretrizes e Orientações Curriculares Nacionais e Municipais bem como com aspectos históricos e culturais da comunidade?
	Você conhece e tem acesso a proposta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para as escolas do campo?
II Fórum	Quais os desafios do processo de alfabetização nas salas multisseriadas e nos Anos Finais?
	Quais os desafios da Educação Infantil e EJA nas escolas do campo?
	Qual o impacto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino-aprendizagem nas escolas do campo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações apresentadas nos *slides* do evento.

Os participantes do evento, de forma geral, responderam fazendo apontamentos específicos, listados a seguir:

- É preciso haver um foco ambiental, sustentável, e o currículo deve ser planejado nessa direção;
- Deve-se levar em conta a produção familiar da comunidade;
- É preciso que haja professor itinerante interdisciplinar (biólogo, agrônomo etc.);
- O plano de ação unificado não deve ser especificado (plano anual integrado);
- A verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) deve ser repassada ao menos aos professores multisseriados;
- A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem a carga horária extensa para os agricultores que passam o dia todo trabalhando, e o horário das aulas deveria ser até às 22h;
- O calendário anual deve ser conforme o ciclo de produção da comunidade;
- O aluno tem a linguagem dele, mas a escola não valoriza;
- O livro didático deveria respeitar a realidade do aluno do campo, contemplando a realidade local, e ser específico para a alfabetização;
- Nas bibliotecas, deveria haver livros para todos os níveis de ensino, assim como professores para todas as disciplinas;

- Não há incentivo à leitura; é preciso uma proposta interativa de incentivo à leitura e ao uso da biblioteca;
- Devem-se premiar professores de salas multisseriadas e efetivar um apoio pedagógico, por meio de estagiários para professores de salas multisseriadas ou de séries iniciais;
- Unificar as fichas e os procedimentos burocráticos;
- Fortalecer o “Mais Educação”, direcionando apenas aos que necessitam.

Fotografia 3 – Grupo de professores, gestores e pedagogos da Educação do Campo no evento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após responder as perguntas, os GTs expuseram oralmente suas respostas e pediram que as questões mais urgentes fossem resolvidas, sobretudo aquelas relativas à estrutura das escolas.

O evento finalizou num círculo (com todos de mãos dadas), simbolizando o compromisso e a dedicação de todos os presentes para com a Educação do Campo.

Em suma, considerei esse evento importante para me certificar em relação aos interesses e buscas efetivas da SEMED de Manaus e dos professores no que tange ao ensino-aprendizagem direcionados à Educação do Campo. Ressalto que observei pontos convergentes e divergentes. Destarte, as demandas educacionais para o contexto do campo exigem estratégias urgentes, tendo em vista que ainda parece ser natural a educação urbana dominar o contexto rural. Nesse sentido, Mendes (2005, p. 184) constata que

[...] essa população se encontra influenciada pelo processo de urbanização da cultura. Essas transformações podem ser observadas

no modo de viver, na educação escolar (os conteúdos dos livros didáticos auxiliam nessa educação acultural).

Indubitavelmente, a dimensão da política pública para o contexto rural deve estar na própria constituição originária da Educação do Campo, pois o percurso desta tem como base a memória e a identidade dos seus sujeitos originários. Entretanto, sua configuração é pautada num processo feito por imitação, desprovido de fundamento (MENDES, 2005), no qual os sujeitos envolvidos não participam ativamente da construção do ensino-aprendizagem e apenas “engolem” automaticamente o ensino urbano disfarçado de rural.

3.1.2 Observação em sala de aula

A Escola Municipal São José I, na Zona Rural Ribeirinha, e a Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos, na Zona Rural Rodoviária, foram as escolas nas quais ocorreram as observações dos docentes em sala de aula, um professor de cada escola para a efetivação da observação.

3.1.2.1 O Trabalho Pedagógico

O trabalho pedagógico das escolas é executado a partir dos eixos temáticos propostos pela Secretaria Municipal de Educação, o que não impede que a escola busque outros temas para serem desenvolvidos, dependendo da necessidade e considerando o contexto no qual está inserida. O planejamento é realizado conforme os documentos norteadores sugeridos pela SEMED de Manaus, e ressalto que o calendário escolar é de acordo com as particularidades do contexto rural (Ribeirinha e Rodoviária), diferenciando seu atendimento nos meses de funcionamento do calendário das escolas urbanas.

3.1.2.2 Escola Municipal São José I

Apresento, a seguir, informações sobre a Escola Municipal São José I e a observação da prática docente, da Professora Manuela (nome fictício), dessa escola.

Quadro 6 – Perfil da Escola Municipal São José I

Perfil da escola			
Escola Municipal São José I – Ato de criação: 1983			
Etapas de ensino	Número de professores	Número de turmas	Número de alunos
Educação Infantil	15	11	140
Ensino Fundamental I e II	Efetivos, contratados		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela escola (ANEXO B).

Fotografia 4 – Fachada da Escola São José I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A escola está localizada no Tarumãzinho, na Comunidade Nossa Senhora do Livramento no Rio Negro, na Zona Rural Ribeirinha de Manaus (ANEXO C). Lembro, portanto, que, para chegar à comunidade, saindo de Manaus, é necessário se atravessar num barco cujo bilhete de ida custa R\$ 8,00 (oito reais), como já exposto anteriormente.

Fotografia 5 – Barco-escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

De forma geral, a escola conta com um espaço amplo e se encontra em boas condições para receber as crianças. O espaço ao ar livre é utilizado para as atividades físicas, e há um pátio com área coberta. No mais, ainda dispõe de seis salas de aula, cinco banheiros, cozinha, três depósitos, secretaria, sala de professores e sala de computação. De acordo com o último senso, a instituição atende 140 crianças, nos turnos matutino e vespertino, distribuídas nas turmas de Educação Infantil 1º e 2º períodos; Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano; e Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. A escola atende crianças cujas famílias são de origem indígena e não indígena.

3.1.2.3 Professora Manuela

Manuela, nome fictício de uma das participantes da pesquisa, tem entre 35 e 40 anos. É licenciada em Pedagogia e trabalha nessa escola no turno vespertino no 5º ano do Ensino Fundamental I. A professora faz parte da comunidade e estudou na referida escola.

Inicialmente, a professora recebeu as crianças à porta da sala. Em seguida, foram retomados os conhecimentos das aulas anteriores, que tinham como temática a reciclagem. A aula foi ministrada com orientações escritas no quadro branco. Quanto ao aspecto linguístico, a professora reforçou sobre a grafia correta das palavras no contexto da reciclagem e, como exemplo, ela mostrou a forma correta de se pronunciar a palavra “vidro”, pois muitos alunos falam de forma inadequada, a saber: “vrido”. Em seguida, para reforçar questões sobre o assunto abordado, os alunos

responderam aos exercícios do livro didático, e isso demorou cerca de vinte minutos dos quarenta e cinco em que cada tempo de aula é distribuído. Depois, a professora corrigiu a atividade junto com os alunos e orientou quanto a um trabalho extraclasse sobre a culinária indígena. A professora procurou atender de forma individualizada as crianças, passando de carteira em carteira, atendendo às solicitações. Após a correção das atividades, a professora propôs um ditado, o qual, ao término, leu junto com os alunos. A aula terminou com a proposta de correção do ditado na aula seguinte.

Fotografia 6 – Sala de aula da Escola Municipal São José I



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Aspectos observados: as atividades propostas para a aula contemplaram o conteúdo programático para a série com um trabalho de leitura e escrita. O tema abordado atraiu a atenção das crianças, que se agitaram positivamente no momento de fazer os exercícios do livro didático. Muitas se empolgaram na questão específica sobre a forma correta de pronunciar as palavras e trouxeram outros exemplos fora do contexto do tema, como por exemplo, as palavras “iogurte/iorgute”, o que, na verdade, levantou uma leve discussão por alguns acharem que se pronuncia “iorgute”. De forma geral, a professora esclareceu as dúvidas dos alunos, respeitando seu nível de aprendizagem.

3.1.2.4 Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos

Apresento, a seguir, informações sobre a Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos e a observação da prática docente, do Professor Carlos (nome fictício), dessa escola.

Quadro 7 – Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos

Perfil da escola			
Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos – Ato de criação: 1979			
Etapas de ensino	Número de professores	Número de turmas	Número de alunos
Educação Infantil	24	16	Não informado
Ensino fundamental I e II	Efetivos, contratados e readaptados		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações dos documentos fornecidos pela escola (ANEXO C).

Fotografia 7 – Fachada da Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A escola está localizada no KM 23 da BR 174, também conhecida como a estrada Manaus – Caracaraí – Zona Rural Rodoviária. Para se chegar à comunidade, saindo de Manaus, é necessário pegar o ônibus escolar em rotas determinados pela SEMED ou usar o transporte público ou mesmo o transporte particular. Para a pesquisa, utilizei um transporte particular por ser mais viável o deslocamento. O

ônibus-escola, fotografia a seguir, faz o percurso nas comunidades próximas onde os alunos residem.

Fotografia 8 – Ônibus escolar utilizado no transporte



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

De forma geral, a escola conta com um espaço amplo, pois é toda aberta. Inclusive, as salas de aulas têm ventilação natural, pois não são fechadas em paredes e se encontram em boas condições para receber as crianças. O espaço ao ar livre é utilizado para atividades físicas diversificadas. A escola dispõe de oito salas de aula, dez banheiros, cozinha, dois depósitos, secretaria, biblioteca, auditório, refeitório, sala para a direção e sala de professores. A gestora iniciou sua atuação nessa escola em 2004 pela SEMED. De acordo com o último censo, a escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com turmas de Educação Infantil 1º e 2º períodos; Ensino Fundamental I do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental II do 6º ao 9º ano. A escola atende crianças cujas famílias são de origem indígena e não indígena.

3.1.2.5 Professor Carlos

Outro professor que também aceitou participar desta pesquisa, recebeu o nome fictício de Carlos. É licenciado em Letras e Pedagogia e concluiu o mestrado em Ciência e Meio Ambiente pela Universidade Federal do Pará. Trabalha nessa escola de manhã, do 6º ao 9º ano no componente curricular de Língua Portuguesa e, à tarde, com o 1º ano, alfabetização.

Na aula observada, o professor Carlos inicialmente retomou os conhecimentos das aulas anteriores sobre a estrutura do gênero literário “poema”, reforçando sua parte estética, e a aula foi ministrada com exemplos escritos no quadro branco. Em seguida, para reforçar o assunto abordado, os alunos responderam as questões constantes no livro didático.

Depois, o professor propôs a produção individual de um poema com o tema sobre a infância. Isso levou cerca de trinta minutos dos quarenta e cinco em que cada tempo de aula é distribuído. Quanto ao aspecto linguístico, o professor desafiou os alunos a produzirem o poema colocando palavras do contexto rural. Ademais, o professor corrigiu a atividade do livro didático e indicou alguns alunos para fazerem a leitura de seus poemas produzidos naquele momento. O professor procurou atender os alunos à medida que era solicitado, e a aula foi finalizada com a leitura dos poemas dos alunos. A seguir, a fotografia da aula observada.

Fotografia 9 – Sala de aula Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Aspectos observados na aula do professor Carlos: as atividades propostas para a aula contemplaram o conteúdo programático para a série com um trabalho de leitura e escrita, mas também proporcionou aos alunos a produção de um texto relacionado ao contexto rural, produzindo um poema sobre a infância, retratando a experiência dos alunos em pertencer a essa realidade. O tema abordado já havia atraído a atenção dos alunos, pelo seu caráter lúdico, e eles se engajaram na produção de seus poemas. De forma geral, o professor reforçou o aspecto ecolinguístico em sua atividade e

possibilitou a valorização dos alunos no que diz respeito à sua origem e ao fato de pertencerem ao ambiente rural.

Ademais seguem as reflexões sobre a formação, as práticas pedagógicas no contexto do campo à luz da ecolinguística.

3.2 A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES EM MANAUS: ECOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação do professor é a base fundamental que proporciona a materialização da Educação do Campo. Ao analisar o questionário e as entrevistas com professores, constatou-se a necessidade de se promover ações urgentes que incorpore no dia a dia do professor um vínculo entre o ensino-aprendizagem com a realidade rural, que sincronize os saberes existentes na comunidade rural e conhecidos por meio dos alunos, com os saberes dos docentes.

Nesse sentido, Arroyo (2012) acentua que o autorreconhecimento do professor que atua na Educação do Campo como um sujeito ativo é primordial a fim de que execute uma proposta pedagógica inspirada nas diversas especificidades advindas do paradigma da Educação do Campo.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes para a educação nacional, Educação do Campo e a formação de professores, enfatiza as adaptações necessárias ao atendimento da população rural. No entanto, a prática dessas adaptações depara-se com outros desafios que se somam atravancando a realização de um ensino, no contexto rural, de qualidade, como por exemplo, a estrutura física das escolas do campo.

Inegavelmente, há a falta de professores que possam garantir um atendimento digno e de qualidade aos alunos do campo. Há também professores sem a devida formação profissional, ou sem formação continuada, ou muitos professores com contratos temporários, pouco qualificados e mal remunerados.

Portanto, para que a Educação do Campo seja reconhecida e desenvolvida de forma a respeitar e valorizar suas especificidades e diversidades no ensino-aprendizagem deve-se promover formações adequadas aos professores desde a sua entrada na realidade rural, com ações continuadas para esse contexto, bem como favorecer professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses

sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo.

Destarte, é necessário proporcionar aos professores das escolas do campo formações continuadas de qualidade, produzidas e executadas por profissionais especializados, e não por “quebra-galhos”, o que foi observado por todos os professores.

A seguir analiso questões significativas quanto à formação e as práticas pedagógicas do professor para a Educação do Campo baseada em seu aprendizado. O quadro abaixo explicita as respostas dos professores entrevistados:

Quadro 8 – Formação educacional para o contexto rural

Pergunta 5 – Você vivenciou formação específica para trabalhar na realidade da Educação do Campo em Manaus? A Secretaria proporcionou algum tipo de formação continuada para esse contexto?	
Carlos (Zona Rural Rodoviária)	<i>Não, infelizmente não recebi nenhum tipo de formação. Quando eu prestei o concurso eu escolhi que era para o campo mesmo, mas até o momento ainda não recebi formação, não sei, sinceramente, se há um curso específico. O que há são encontros, fóruns, mas uma formação específica, desconheço.</i>
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>Não, não tive nenhuma formação. Formação para educação no campo específica não, o que eu tive foi um contato no PNAIC- Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa- quando eu fiz a formação que fala sobre educação do Campo, mas específica, mesmo, para a Educação do Campo, não.</i>
Manuela (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Eu era estagiária aqui, porque eu estudei nessa escola, minha família mora toda aqui e eu sou da comunidade, mas depois que vim trabalhar mesmo não fiz nenhum curso sobre educação do campo. Ao longo do tempo que vamos participando dos fóruns, dos encontros e são feitas algumas colocações, mas é só como se fosse um acompanhamento mesmo.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>A SEMED promoveu algumas formações voltadas ao contexto da Educação do Campo, mas não era um curso, algo mais elaborado. Foram orientações para saber como é a realidade do campo, só.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas perguntas da entrevista (APÊNDICE B).

Para os docentes da educação do campo ter preparo científico, metodológico, pedagógico para atuar no ensino-aprendizagem dos alunos num contexto singular do campo é fundamental. A implementação de uma formação específica para esse contexto não só é necessária como deveria ser obrigatória. Isso possibilitaria o ensino da língua portuguesa engrandecendo o conhecimento dos envolvidos nesse processo.

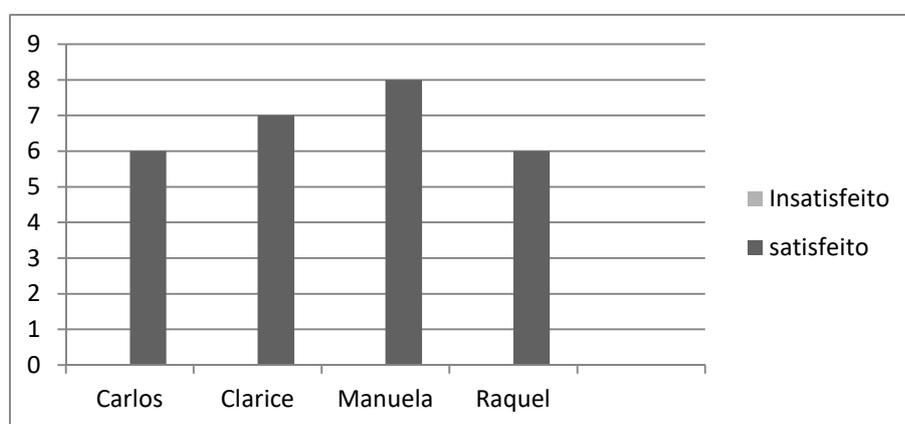
Embora a SEMED de Manaus promova eventos de formação continuada, encontros, fóruns e demais atividades voltadas à educação do campo, são ações

consideradas mais corretivas do que preventivas e muitos desses eventos são, na verdade, para verificar, afirmar e implantar políticas públicas a fim de se verificar os resultados sistemáticos nacionais, visando apenas preservar o caráter documental dos projetos pedagógicos.

A seguir, no Questionário (APÊNDICE A), foram colocadas algumas perguntas a fim de se conhecer as opiniões sobre o desenvolvimento didático das atividades dos professores no contexto rural, seu grau de satisfação e de participação.

Na pergunta 4, questionei se estavam satisfeitos em trabalhar no campo. Utilizando uma escala de 0 a 10, seguem, abaixo, as respostas:

Gráfico 1 – Grau de satisfação



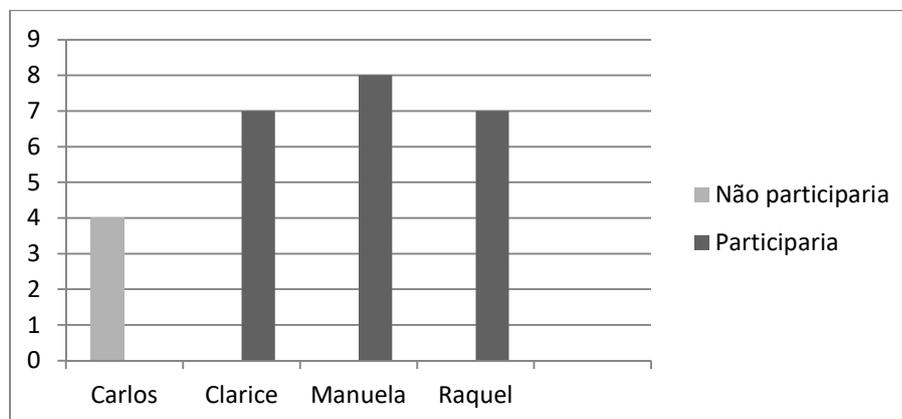
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Questionário (APÊNDICE A).

Pude perceber que a satisfação profissional influencia diretamente no interesse e no comprometimento do professor em realizar suas atividades, sobretudo num contexto desafiador como o rural. Vê-se, pelo gráfico acima que, de forma geral, os professores se encontram satisfeitos em face de sua atividade nas escolas do campo. No entanto, não em sua totalidade, devido às questões de materiais didáticos insuficientes – necessários às suas aulas –, tempo disponível nessa ação e na dimensão de valorização profissional. Todos concordaram, também, que a locomoção para a escola do campo acarreta cansaço e, muitas vezes, mal-estar, o que afeta não apenas os docentes, mas também os alunos, influenciando assim, negativamente, o ensino-aprendizagem.

Além dos aspectos relacionados à satisfação no campo de trabalho, solicitei que informassem, caso houvesse, algum projeto que contemplasse a formulação do livro didático e atividades específicas para a Educação do Campo em Manaus, qual

seu grau de interesse em participar. Também numa escala de escala de 0 a 10, em que zero é “não participaria” e 10, “participaria”, obtive as seguintes respostas:

Gráfico 2 – Grau de Participação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Questionário (APÊNDICE A).

O gráfico apresenta três professores, Clarice, Manuela e Raquel, que expressaram um interesse maior em participar de projetos pedagógicos para melhoria do ensino-aprendizagem direcionado à realidade do campo. Essa motivação diz respeito à valorização, à ampliação e ao aprendizado que uma nova atividade profissional proporciona de modo que se pode colocar em ação o conhecimento e a experiência adquiridos durante sua prática didática, além da autonomia quanto à execução de ações que contemplem seu cotidiano profissional.

Carlos, contudo, salientou que, geralmente, quando o docente se afasta das atividades em sala de aula para formações e afins, muitas vezes o professor sofre retaliações do próprio ambiente de trabalho como, por exemplo, sem apoio didático, acumula o conteúdo programático a ser ministrado, o que desmotiva consideravelmente o docente.

Sendo assim, a partir das respostas apresentadas, nota-se que há boa vontade em participar de projetos que envolvam atividades para se viabilizar um ensino-aprendizagem contextualizado. É preciso, todavia, dar condições, garantias e apoio aos professores, potencializando-os pedagogicamente.

Ainda, quanto ao ensino-aprendizagem da língua, um dos aspectos relevantes é proporcionar a construção de identidade na realidade rural a fim de que o aluno se identifique e se reconheça nela de forma tal que queira contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Entretanto, a realidade teórica e prática de se

ensinar a língua portuguesa em território rural é desafiadora. Os docentes claramente percebem que tipo de ensino devem proporcionar ao seu alunado, sobretudo quando analisam as chances que o educando tem em buscar um futuro de oportunidades. As perguntas abaixo ressaltam o aspecto significativo do professor considerar em sua prática pedagógica um ensino-aprendizagem que valoriza a linguística local.

Quadro 9 – Ensino-aprendizagem de língua portuguesa e ecolinguística

Perguntas	Respostas dos participantes			
	Carlos	Clarice	Manuela	Raquel
Pergunta 07 – Você acredita que um lugar (geografia) causa mudanças significativas na forma de se comunicar?	Sim	Sim	Sim	Sim
Pergunta 08 – Você faz uso do vocabulário linguístico da comunidade em suas aulas?	Não	Não	Sim	Não
Pergunta 09 – Como professor(a) há correções quanto à forma de aluno falar a língua portuguesa?	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio do Questionário (APÊNDICE A).

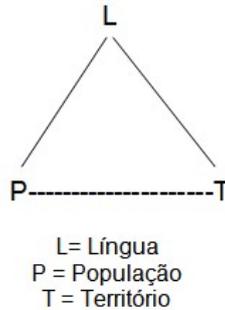
Ao adentrar e avançar em um espaço geográfico é inegável se perceber que as diferenças se acentuam linguisticamente, pois a língua não é homogênea. Nas respostas dos professores, há uma consciência significativa com relação à diversidade linguística existente no contexto rural, e entendem que isso é resultado do meio ambiente em que vivem e das diferenças sociais existentes nesse meio. Tudo isso interfere e modela a fala e a escrita do aluno.

Entretanto, somente Manuela fez uso do vocabulário local para propor atividades que valorizassem a ecolinguística, enquanto os demais docentes consideram mais importante que o aluno desenvolva uma linguagem padrão a fim de buscarem oportunidades na zona urbana. Por isso, valorizam o ensino da língua padrão, bem como corrigem a fala do aluno para adequá-la à norma padrão da escrita.

Como postulado no Capítulo 1, subcapítulo 1.3, Couto (2007, p. 89) apregoa que é necessário haver um conjunto de pessoas, População (P), vivendo e convivendo em um determinado espaço ou Território (T) para que exista uma língua (L) e, assim, exista uma comunidade linguística, na qual a relação entre língua e meio ambiente

produz mudanças significativas na forma de se comunicar. A figura 3, que segue, representa o ecossistema básico de que a língua faz parte no contexto geográfico:

Figura 3 – Ligação interdependente



Ecologia Fundamental da Língua (EFL)
(Comunidade)

Fonte: Couto (2007, p. 90).

Assim, a comunidade linguística dá contorno e forma a língua, isto é, língua e comunidade condicionam-se, portanto, reciprocamente. Logo, define-se que a língua é parte do ecossistema chamado comunidade e é um reflexo modificado pelas condições de vida de seus formadores. Portanto, é fundamental desmistificar a distorção espacial de superioridade no ensino-aprendizagem de língua portuguesa da zona urbana em relação à zona rural (COUTO, 1994; 2007; 2009).

As questões a seguir demonstram a importância da ecolinguística por parte dos professores que atuam na zona rural de Manaus.

Quadro 10 – Concepções da Ecolinguística

Pergunta 15 – Você acredita que ensino de língua portuguesa baseado nas concepções da ecolinguística são importantes para se promover a ideia de pertencimento do aluno bem como o conduzir a um pensamento de contribuição no desenvolvimento de sua comunidade rural?	
Carlos (Zona Rural Rodoviária)	<i>A gente procura trabalhar a língua conforme o padrão mesmo, e conversamos com os alunos quando temos oportunidade, como eles são importantes porque eles ajudam a construir essa comunidade que eles fazem parte da zona rural do Estado do Amazonas e podem ajudar com esse conhecimento deles adquirido dentro de sala de aula, ele pode contribuir numa empresa futuramente quando sair para trabalhar no mundo afora.</i>
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>Eu acredito que tem que ensinar o aluno de forma a atender os parâmetros, os conteúdos, porque aqui na nossa região não há incentivo para as pessoas do Campo, não vejo isso, então eu vou incentivar o aluno a ficar no campo, por quê? Pra quê? Pra ele ser o quê? O que ele vai ser se ficar no campo? Por exemplo, aqui só tem</i>

	<i>Balneário, tem Granja, tem algumas fazendas, mas assim tão precárias, fazem um doce aqui, um doce ali, um gadinho mirrado, aí tem plantações de horticultura... Eu vou incentivar o aluno a ficar aqui?... No meu ponto de vista, eles têm que estudar... Educá-los mesmo pra zona urbana. Então ensino a língua para ele poder ir para a cidade e ter alguma chance.</i>
Manuela (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Eu acredito que é importante ensinar a Língua Portuguesa baseado nas concepções da ecolinguística, e tento, quando posso, contextualizar, porque não adianta passar um monte de conteúdo globalizado... coisa lá do estado que não tem nada a ver com o nosso estado, mas os alunos daqui não aceitam muito ser do campo... isso acontece muito com as crianças, não aceitam então... então quando ele entra em contato com a escola com coisas diferentes da realidade dele, a questão da zona rural perde, e ele recebe muita influência e isso faz com que ele não queira voltar a trabalhar e viver na comunidade quando vai embora, isso já aconteceu muito.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Eu acho importante trabalhamos aqui e ensinar os alunos a saber falar, na verdade a gente precisa só orientar para que eles possam errar o menos possível porque a intenção é ajudar, porque muitos pretendem ir para a cidade conseguir algo, e aí para que possam se sair bem em qualquer lugar que eles chegarem, é preciso ensinar a forma correta do uso da língua, pois alguém vai valorizar o estudo deles.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas perguntas da entrevista (APÊNDICE B).

As concepções e a prática didática do docente dependem das informações que cada professor tem sobre a comunidade. Carlos, Clarice e Raquel exploram uma conexão entre o lugar no qual o aluno vive e possíveis oportunidades no mercado de trabalho por meio da educação e não descartam a possibilidade de haver retorno à comunidade e contribuição efetiva do aluno-cidadão.

Todavia reconhecem que sua prática de ensino é mais voltada para colaborar com o desenvolvimento pessoal fora do contexto rural e justificam suas didáticas, pois acreditam que as melhorias significativas para seu educando só ocorrerão com oportunidades de trabalho na zona urbana.

Por conseguinte, Manuela afirma que é importante valorizar e ensinar a Língua Portuguesa contextualizada, mas se depara com a cultura de que só na zona urbana há o desenvolvimento pleno. Conforme a CNE/CEB (BRASIL, 2002):

A educação do campo passa a ser organizada tendo como fundamento o entendimento de que o meio rural é um ambiente onde se estabelecem relações entre sujeitos. Esses sujeitos são produtores de seu próprio conhecimento e cultura. Essa mesma cultura deve ser levada em consideração no processo formativo/educativo dos alunos, possibilitando transformações e melhorias na vida do sujeito do campo, permitindo assim a sua permanência nas áreas onde residem.

Para Manuela embora haja tentativas de se adequar o ensino da língua de forma que contribua substancialmente para que o aluno queira participar ativamente do desenvolvimento de sua comunidade, não é um processo bem sucedido, pois são necessárias ações condizentes a uma educação territorial que propicie uma autoestima local que seja efetiva no dia a dia dos professores para com seus alunos, um ensino de despertar, reconhecimento e conscientização do papel crucial que cada educando tem em sua comunidade. Isso precisa de atenção específica e de forma rápida. Seguem algumas respostas quanto a essas questões.

Quadro 10 – Ecolinguística territorial

Pergunta 10 – Há observância quanto ao uso da língua conforme a localidade?	
Carlos (Zona Rural Rodoviária)	<i>Aqui é um alunado da estrada e do interior... falam de forma diferente sim... e com muito problema de concordância, regência, trocam as palavras, é um “vamo mermo!” uns com certeza, a gente procura aproveitar esse conhecimento prévio do aluno até em sala de aula né, como a palavra “voadeira” que usam para uma lancha... a gente tá interagindo com ele por ele morar nesse contexto. Falam aquela linguagem interiorana e a gente procura apresentar a forma correta das palavras, não rotular ele né, ele tem outra vivência de mundo e a gente procura aproveitar e mostrar pra ele a forma como deveria se pronunciar as palavras...</i>
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>Na questão da linguagem o que a gente vê entre a escrita e a fala é que é há uma distorção grande no falar e no escrever em termos de ortografia, é bastante complicado... Acredito que não tenha sido trabalhado bem a questão gramatical no início da vida escolar dos alunos né, questão de ortografia, da escrita, porque eles falam ‘nós semo, nós olhemo... aí, se corrige, mas na hora de escrever eles vão escrever ‘nós semo’, parece que está internalizado ... ele verbaliza ali na escrita.</i>
Manuela (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Aqui percebo que a fala do aluno já tá mais parecida com a da cidade. Uma vez uma aluna chegou e disse que tava com “morrinha” e essa palavra não era usada aqui, aí eu fiquei assim confusa, daí ela explicou que é quando o corpo da gente não tá se sentindo muito bem, tá febril, então tem ainda palavras diferentes, mas a maioria quer se parecer com a cidade mesmo.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Eu lembro quando eu vim para cá no início tinha muitos alunos indígenas, então misturava índios e não índios e usavam palavras indígenas e a gente se esforçava pra entender, mas os próprios índios não queriam mais falar igual a própria língua porque eles tinham vergonha de ser indígenas, muitos ainda têm vergonha. Agora eles usam poucas palavras indígenas. Eles têm vergonha.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas perguntas da entrevista (APÊNDICE B).

Como exposto, Clarice e Carlos constataram os problemas gramaticais na produção oral e na escrita dos alunos e justificam o contexto de uso da língua como responsáveis por essa inadequação no uso das palavras. Segundo Couto (2007,

2009), sendo a Ecolinguística o estudo das relações entre língua e meio ambiente, de certo que há influência determinista do meio ambiente sobre a língua dos sujeitos, da mesma forma explorada por Sapir-Whorf, quem defende que nossa maneira de ver o mundo é determinada por nossa língua e nossa cultura (COUTO, 2013, p. 279).

Os professores entendem a relevância de se considerar os aspectos territoriais na fala. No entanto, reforçam a inadequação de uso da língua nessa constância de realização. Embora reconheçam que “[...] a língua surge na *práxis* diária de seus usuários para se entenderem no meio em que vivem a fim de falarem dele entre si” Couto (2007, p. 279), os docentes reforçam sempre a importância de se adequar o ensino da língua à norma padrão.

Manuela e Raquel observam que os alunos carregam consigo uma linguística local. No entanto, a maioria tem vergonha e prefere se adequar à fala conforme a norma padrão da escrita e, apesar de a fala local ainda estar internalizada, os alunos não se sentem confortáveis quando reconhecidos como falantes da zona rural.

A seguir, o questionamento sobre os aspectos linguísticos do contexto rural:

Quadro 11 – Valorização da linguagem rural em sala de aula

Pergunta 13 – Na sua prática docente já desenvolveu trabalhos que valorizassem os aspectos linguísticos da comunidade rural ecolinguísticos?	
Carlos (Zona Rural Rodoviária)	<i>A gente procura trabalhar mais a questão da valorização dele pra ajudar na comunidade, pra ele não se sentir diminuído perante a sociedade, mas faço isso somente nos bate-papo diário. Os alunos trazem consigo uma linguagem, conceitos, ensinamentos, palavras, mas não comecei a trabalhar essas questões não... Aqui já ouvimos falar na ecolinguística e outros aspectos que podem ajudar com a educação do campo, mas não me aprofundei saber sobre esses assuntos e não temos incentivo pra isso no dia a dia, pois é corrido e precisamos cumprir o conteúdo.</i>
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>Aqui na escola, tem a maratona cultural que os professores ficam envolvidos e interagem todos os alunos e está dentro do manual que a escola dá com o tema anual para os alunos, eles vão fazer pesquisa, eles vão apresentar dentro da realidade deles... então é uma forma de fazer o aluno participar dentro daquilo que ele conhece daquele contexto que ele vive, mas não é algo específico do ensino da língua. Eu busco praticar o conteúdo em sala de aula mesmo.</i>
Manuela (Zona Rural Ribeirinha)	<i>O aluno recebe muita influência que muda sua linguagem. Aqui eu trabalho na sala de aula, por exemplo, os nomes dos alimentos, das frutas, porque eles aprendem outros nomes como abóbora e aqui é jerimum, então a gente tenta esclarecer que não precisa deixar de falar a nossa palavra.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Aqui desenvolvo mais atividades que contemplem o conteúdo, mais voltado para o material didático e livro didático. Fazemos algumas atividades com todos os professores nas datas comemorativas, como</i>

	<i>a páscoa, o dia do índio e aproveito pra trabalhar a literatura amazonense, por exemplo, trazendo textos que se referem a essas datas, também tem a proposta da Olimpíada de língua portuguesa que é nacional com o tema o lugar onde vivo daí aproveito pra procura adequar esse momento a essa área rural.</i>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas perguntas da entrevista (APÊNDICE B).

Nas respostas acima, evidencia-se o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como atividade focada no conteúdo programático e em um ensino descontextualizado, em sua maioria, à realidade rural. Os professores atribuem sua didática ao tempo de ensino, que é relativamente pouco, e à obrigatoriedade em explorar de forma significativa as diretrizes educacionais.

Desse modo, percebeu-se que as metodologias usadas nas aulas não possibilitam um aprendizado linguístico contextual e não promove a valorização das expressões locais da língua. A esse respeito, Couto (2009, p. 81) considera que,

[...] as inter-relações entre os diversos componentes de um meio ambiente estão sempre se alterando, por sua vez a língua, então, está sempre sendo reformada por essas populações atendendo as novas exigências comunicativas de ecologias linguísticas diferentes.

No entanto, é preciso cultivar e valorizar esses aspectos linguísticos, o que não ocorre cotidianamente nas salas de aula da Educação do Campo, a não ser quando em datas especiais. Não há propostas por parte dos professores, os quais se preocupam em atender as demandas das diretrizes educacionais.

Ademais, a falta de compromisso em considerar a como base relevante no ensino-aprendizagem proporciona o descaso pela produção oral efetiva da língua e aprofundam ainda mais o fosso para com as diversidades linguísticas.

Ainda com relação ao ensino-aprendizagem na Educação do Campo contextualizado, perguntou-se aos professores se acreditavam que valorizar a ecolinguística no ensino é de fato necessário para promover uma consciência de pertencimento, instigando o aluno a contribuir com sua comunidade.

Na próxima seção, foram analisados os aspectos das políticas públicas, projetos pedagógicos, material e livro didático para a educação do campo.

3.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS, O CURRÍCULO, OS PROJETOS POLÍTICOS-PEDAGÓGICOS, O MATERIAL DIDÁTICO DIRECIONADO À EDUCAÇÃO DO CAMPO DE MANAUS E SUAS ADEQUAÇÕES AO CONTEXTO LOCAL

A SEMED de Manaus está provida de todas as políticas públicas relacionadas à Educação do Campo. Além de se basear na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes para a educação nacional, contemplam, em seus documentos, diversas legislações nacionais estaduais e municipais específicas que embasam todos os procedimentos relativos à Educação do Campo. Isso configura uma preocupação que intenciona dar visibilidade e melhoria ao atendimento das escolas do campo e, por consequência, considerar os aspectos desafiadores que envolvem as populações do campo.

Todavia, nas respostas dos participantes da pesquisa, houve um consenso no que concerne às políticas públicas, os currículos, as propostas pedagógicas, os livros didáticos e afins direcionados à Educação do Campo quanto à não promoção de um ensino-aprendizagem contextualizado.

Assim, para se contemplar uma escola do campo com propostas pedagógicas que atendam a um plano curricular adequado, é indiscutível a necessidade de um olhar quanto às particularidades territoriais, levando em consideração, na prática, a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Prosseguindo, quanto à importância de se ter políticas públicas, currículos e propostas pedagógicas adequadas ao contexto da Educação do Campo, os professores observaram necessidades significativas a serem levadas em consideração, como expostas abaixo:

Quadro 13 – Políticas públicas para a Educação do Campo

Pergunta 16 – As políticas públicas, o planejamento didático, o currículo e afins no ensino de Língua Portuguesa, orientado pela Secretaria, alcança o contexto da Educação do Campo?	
Carlos (Zona Rural Rodoviária)	<i>Os planos didáticos trazem os conteúdos que estão relacionados na proposta pedagógica, mas a essa realidade do campo eu vejo que talvez poderia ter um acréscimo, uma formulação pra essa realidade, observo isso, porque o mesmo livro que é usado aqui na comunidade rural é o da comunidade urbana, eu vejo que poderia ter conteúdos voltados para a comunidade rural, poderia melhorar nessa questão.</i>
Clarice (Zona Rural Rodoviária)	<i>O Planejamento didático no ensino de Língua Portuguesa, orientado pela Secretaria não creio que alcança a educação do campo legitimamente, assim, não totalmente, se fosse voltado para o campo,</i>

	<i>para alunos do campo, não fugiria um pouco da realidade, nos livros que nós recebemos agora com essa questão da globalização do ensino nacional tem que ser tudo igual, e por um lado é bom, porque o aluno que é de uma região ele vai conhecer coisa de outra, mas pra ele aprender é mais fácil trabalhar com aquilo que ele conhece e no livro didático não há nada específico para a zona rural.</i>
Manuela (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Em relação ao livro didático não há nada que aproveito direcionada para nossa região, eu pesquiso na internet quando preciso, quando faço alguma atividade sobre a nossa região. Para mim não adianta eu passar coisa lá do estado que não tem nada a ver com o nosso estado, mas seguimos o plano orientado pela secretaria.</i>
Raquel (Zona Rural Ribeirinha)	<i>Acredito que o material didático nunca foi direcionado para zona rural, não se poderia determinar que tal material deva ser da zona rural, porque os alunos vão para outros lugares que não é rural... então a SEMED faz o planejamento geral, não voltado só pra educação do campo... Mas deveria ser mais voltada pra zona rural sim.</i>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas perguntas da entrevista (APÊNDICE B).

Sob o olhar dos docentes os livros didáticos, os projetos, as políticas públicas direcionadas ao contexto rural deveriam contemplar as particularidades da educação do campo em Manaus, visto que essa tem como definição, de acordo com o CNE/CEB (BRASIL, 2002, *on-line*), sua “[...] vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros”.

Nesse caso, concernente às práticas didáticas, os professores mostraram-se receptivos à proposta curricular, contudo salientaram a importância de se desenvolver materiais e planos que estejam de acordo com o contexto de uso, e que a participação do corpo escolar na elaboração desses seja necessário, o que não ocorre efetivamente, conforme o que se vê a seguir.

Quadro 14 – Projeto Político Pedagógico (PPP)

Pergunta	Respostas dos participantes			
	Carlos	Clarice	Manuela	Raquel
Pergunta 06 – Você contribuiu na produção do Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalha?	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio do Questionário (APÊNDICE A).

A LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 13, inciso I, e artigo 14, também inciso I, trata da participação do docente na elaboração do Projeto Político Pedagógico

(PPP) do estabelecimento de ensino. Porém, para o envolvimento do professor com o projeto educacional, é necessária a formação específica que discorra com objetividade no processo.

As respostas expostas só confirmam o que tem ocorrido em muitas escolas, a saber, a ausência da atuação ou a pouca participação dos professores na produção do PPP. As principais causas consideradas nas respostas foram o tempo para se dedicar à instituição e a desvalorização da profissão, pois o salário não permite a dedicação exclusiva à escola. Dessa forma, os docentes não encontram motivação para colaborar na produção do PPP e em projetos educacionais.

Dando sequência ao Questionário, uma das preocupações demonstradas pelos professores participantes que não estava prevista na pesquisa para fins de investigação, mas foi acrescentada, diz respeito à estratégia de avaliação da aprendizagem no contexto da Educação do Campo. Os docentes fizeram apontamentos relevantes quanto ao modelo que seguem e que, conforme seus pontos de vistas, encontram-se fora da realidade rural. Quanto a isso, segue o questionamento:

Quadro 12 – Métodos de Avaliação na Educação do Campo

Pergunta	Respostas dos participantes			
	Carlos	Clarice	Manuela	Raquel
Pergunta 10 – Você acredita que os modelos de avaliações utilizados atualmente na Educação do Campo estão adequados a essa realidade?	Não	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados gerados por meio do Questionário (APÊNDICE A).

Pode-se dizer que a avaliação da aprendizagem na Educação do Campo em Manaus centraliza-se nas provas, como normalmente acontece no contexto urbano. Para Luckesi (2005, p. 48), ter a prova como centro da avaliação da aprendizagem causa alguns desdobramentos na relação professor-aluno, como provas elaboradas pelo professor e que, na maioria das vezes, não auxiliam na aprendizagem e desencadeiam um aluno que decora as respostas e não aprende efetivamente.

Assim, também, o uso da avaliação da aprendizagem como disciplinamento social dos alunos, instigando um aluno insatisfeito e desmotivado em continuar seus

estudos, sobretudo no contexto rural. Segundo Luckesi (2005, p. 48), a avaliação da aprendizagem tornou-se um “fetiche”, ou seja, “[...] uma entidade criada pelo ser humano para atender uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se”. Se um dos principais objetivos da avaliação é obter respostas sobre a qualidade do constituinte da aprendizagem, acompanhando o processo de construção do conhecimento do aluno, então é preciso ir além de formulações de provas.

Desse modo, urge a necessidade de se estabelecer um diálogo entre professor-aluno construindo um tipo de avaliação direcionado ao contexto do campo que possibilite diagnosticar os problemas e potencialidades, agilizando a superação dos obstáculos da aprendizagem.

Para isso, é preciso que a escola conheça a realidade dos alunos e esteja atenta às situações que possam interferir na consolidação do aprendizado. Sendo assim, todos os integrantes do processo educacional, alunos, pais e administradores devem estar envolvidos na avaliação da aprendizagem, e não somente o professor.

Além disso, o Ministério da Educação, a Secretaria Municipal de Educação e demais instituições de ensino devem proporcionar continuamente a melhoria dos recursos essenciais ao fazer pedagógico e implantar políticas públicas que saiam da teoria e sejam reconhecidas na prática cotidiana do ensino-aprendizagem, enaltecendo as particularidades existentes e colocando como protagonistas todos os envolvidos no desenvolvimento educacional.

Ademais, as leituras, a pesquisa *in loco*, as experiências vividas como pesquisadora deste trabalho contribuíram de forma substancial à minha prática pedagógica. Sigo desafiada, instigada e determinada a continuar esta e demais pesquisas concernentes ao ambiente educacional, visto que o fazer científico deve ser algo acrescido à docência, pois isso é formação significativa ao professor.

Assim, finalizo a análise dos dados, ratificando que as informações e interpretações aqui expostas foram embasadas nos dados gerados e nas teorias que fundamentaram este trabalho. Ressalto, todavia, que esta pesquisa, assim como qualquer outra, está sujeita a discussões e a outras interpretações.

A seguir, apresento as Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pela linguagem somos.
Pela linguagem damos sentido ao mundo.
Na linguagem podemos nos ver da forma
mais verdadeira: nossas crenças, nossos
valores, nosso lugar no mundo, enfim.
Somos o que aprendemos a ser durante
nossa vida e aprendemos a ser via
linguagem.*

Freire (2012)

A jornada desta pesquisa não terminou. Na verdade, o caminho para esse fim está longe. No entanto, é preciso se considerar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa à luz da Ecolinguística no contexto da Educação do Campo, retomando-se pontos relevantes que justificam este trabalho desde o início, a fim de se fazer reflexões e expor sugestões para aplicações pedagógicas conforme os resultados obtidos e que se tornem ecos para futuras pesquisas nesse tema.

Tudo até aqui exposto buscou fazer a circunspecção sobre a Educação do Campo, direcionando a análise para a valorização do ensino-aprendizagem de língua portuguesa concernente à Ecolinguística. O percurso dessa análise me levou a tecer considerações e interpretações significativas, sobretudo, ressaltando que as narrativas dos participantes foram como “lâmparas” no caminho para a construção da pesquisa.

Desse modo, inicio rememorando minhas motivações expostas na Introdução quando da necessidade que senti em refletir sobre minha origem, em especial ao aspecto distorcido da língua na fala pejorativa – “Quem é do interior só fala ‘caboclês” – de pessoas que acreditam na superioridade dessa zona urbana em relação à da zona rural. Esse tipo de crença me motivou a construir um caminho que rumasse a conhecer mais sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa sob uma perspectiva agregadora no que concerne à diversidade linguística existente no contexto rural de Manaus, investigando as experiências dos professores das escolas do campo e elucidando os componentes que impactam e influenciam numa Educação do Campo que deveria possibilitar o desenvolvimento e o fortalecimento de um ensino que valoriza os sujeitos do campo e suas especificidades.

Inegavelmente, é importante a discussão do assunto para que se contribua para a formação e atuação de professores conscientes da posição da língua

portuguesa no contexto rural e das implicações pedagógicas que reforçam um ensino distorcido e discriminatório quanto à diversidade linguística, pois se observa que a situação atual do ensino para essa realidade se caracteriza por uma tendência de se reduzir a diversidade linguística. Quanto a isso, Couto (2007, p. 393) considera que

[...] a situação atual se caracteriza pela secular tendência unificadora da maioria [...] a reduzir a diversidade e a favorecer atitudes adversas à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico. Menciona-se também o processo de globalização que afeta as formas de interação que garantem a coesão interna de cada comunidade linguística.

Desse modo, aduz-se que uma educação ecolinguística consciente não tem sido favorecida no contexto escolar pesquisado. Assim, não se observou, *a priori*, na prática didática do ensino, uma inserção de conhecimento que abarque os preceitos ecolinguísticos e que valorizam o sentido de pertencimento dos sujeitos do campo. O que se tem visto é a imposição persistente de uma modalidade padronizada do “português correto”, ou seja, apenas uma parte é valorizada e colocada equivocadamente como o todo, reforçando, assim, uma distorção social e territorial da língua, na qual há uma imposição da linguagem de uma classe dominante (COUTO, 1994).

Aliás, é essa a situação que predomina nas práticas escolares, visando o cumprimento dos propósitos dos documentos norteadores oficiais e das políticas públicas que, em sua maioria, teoriza o ensino-aprendizagem de língua portuguesa apoiado numa concepção de atendimento à diversidade linguística. Mas, na prática, não orienta quanto às relações e ações complexas que perpassam esta aprendizagem.

Então, ratificou-se a postura do ensino tradicional, normativo, que trata os conteúdos como compartimentos estanques, desligados da realidade vivenciada pelo aluno, robustecendo a elaboração mental que se resume no domínio de regras e normas pautadas na repetição e memorização e fortalecendo a ideia de que a forma de expressão da língua no contexto rural não é legítima, além de ser inadequada.

Em virtude disso, é precípua ir além dos conhecimentos específicos, formais e dos procedimentos normativos impostos que não englobam o cotidiano linguístico do aluno do campo, utilizando as diferentes formas de linguagem territorial, apreendendo significados, transformando-os, combinando-os e construindo novas aprendizagens que, por sua vez, podem se configurar em diferentes formas de expressão e novos

questionamentos sobre esses mesmos significados. Para tanto, exigir a prática dos Direitos Linguísticos é uma proposta para se efetivar o fortalecimento da ecolinguística na Educação do Campo. Sobre isso, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL) (UNESCO, 1996, Art. 13) declara:

Artigo 13º 1. Todos têm direito a aceder ao conhecimento da língua própria da comunidade onde residem. 2. Todos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território.

Sendo assim, é preciso implementar a proposta de trabalho pedagógico centrada na percepção da realidade do aluno do campo, fortalecendo, assim, a ideia de pertencimento, de modo a desarraigar a cultura de que a escola rural é um lugar de pessoas pobres, de que o estudo não tem qualidade e de que é preciso ir para a zona urbana para avançar, despertando a consciência cidadã quanto a continuar sua educação, mas também contribuir no desenvolvimento de sua comunidade ativamente.

Com efeito, essa aplicação pedagógica implica envolver todos os componentes do ensino-aprendizagem, e não somente responsabilizar o professor, tornando-os corresponsáveis pelas mudanças no ensino de língua portuguesa na Educação do Campo.

Ademais, acredito que esse é um dos maiores desafios, instigar a comunidade escolar a um pensamento de responsabilidade junto à construção do saber do aluno, destronando a cultura de que essa tarefa cabe ao professor, pois isso requer tempo, disposição e comprometimento. A maioria, porém, não está disposta a assumir essa responsabilidade, sobretudo, quando essa atividade não está abarcada à valorização profissional por meio de reconhecimentos financeiros e afins.

Além disso, questões estruturais, com vistas a uma escola do campo organizada, que esteja preparada com profissionais qualificados, livros e materiais didáticos adequados e contextualizados, seguem com mais urgência, visto que são problemas que dificultam a efetivação de uma educação de qualidade para esse contexto rural.

Por conseguinte, a pesquisa resgata alguns pontos para o fechamento da análise. Como exemplo, menciono situações presenciadas no 2º Fórum de Educação do Campo. Ressalto a maçante atenção dada às cobranças dos resultados de

avaliações externas que seguem modelos internacionais. Não me pareceu, pois, que importava realmente resolver e salientar questões urgentes da realidade daquele grupo de professores que se dispuseram a estar ali debatendo situações efetivas em seu cotidiano de ensino.

Desse modo, das propostas feitas pelo grupo de professores, conforme as perguntas orientadas pela SEMED em 2017, ao decorrer da pesquisa em 2019, foram observadas que ou não foram executadas ou receberam mínima atenção. A exemplo disso tem-se o foco ambiental, sustentável e o currículo planejado para a realidade do campo, que ainda não têm projetos específicos.

Outro exemplo é a falta de valorização da ecolinguística quando não se dá importância à linguagem do aluno, apenas o professor, de forma voluntária, com atividades no seu componente curricular fortalece e valoriza o contexto rural; ainda como exemplo, tem-se o livro didático que deveria respeitar a realidade do aluno do campo. No entanto, não há livro didático que contemple o contexto rural amazônico e nenhum projeto que produza conteúdo específico que favoreça este.

No que concerne a essa experiência, resumiria adaptando a frase “é cada um por si e os documentos norteadores por todos”, pois, infelizmente, caminha-se numa educação superficial, na qual os resultados automáticos são o que realmente importam.

Esta pesquisa evidenciou que o ensino aprendizagem da língua portuguesa precisa ser valorizado no contexto da educação do campo de forma a não se restringir a uma abordagem normativa e distante de seu contexto de uso. Sendo assim, precisa de ações urgentes quanto ao cerne de se estabelecer a qualidade do ensino por meio de políticas públicas e projetos pedagógicos que compreendem as trocas face a face entre os interagentes.

Além disso, urge a necessidade de efetivar formações específicas ao contexto da educação do campo, observando a complexidade de adaptação e alinhamento ao ecossistema da língua. Demais, os professores devem se sentir seguros e preparados a enfrentar os desafios singulares existentes e assim também serem instigados a perceber que sua atuação precisa seguir uma engrenagem que move um sistema que deve ir além de documentos estáticos.

Para isso, é mister não somente ouvir os professores que já atuam na educação do campo, mas traçar metas e ações contextualizadas as suas falas que apresentem intervenções e políticas linguísticas exequíveis.

Outrossim, na entrevista, o senso de realidade e a experiência dos professores que atuam na Educação do Campo constata um ensino tendencioso e desacreditado quanto a qualquer avanço pessoal dos discentes permanecendo no contexto do campo. Assim sendo, a fala de um dos participantes ecoa em minha mente travada num paradoxo:

Eu acredito que tem que ensinar o aluno de forma a atender os conteúdos, aqui não há incentivo para as pessoas do Campo [...], então eu vou incentivar o aluno a ficar no campo, por quê? Pra quê? Pra ele ser o quê? O que ele vai ser se ficar no campo? [...] Vou educá-los mesmo para a zona urbana. Então ensino a língua para ele poder ir para a cidade e ter alguma chance. (Clarice).

Embora haja um esforço da parte de muitos professores em fortalecer o ensino-aprendizagem no contexto rural, a maioria não acredita num ensino que favoreça a permanência e o sucesso do aluno nessa realidade que, por sua vez contribua com o desenvolvimento de sua comunidade.

Daí, então, sugiro, para trabalhos futuros, a realização de uma pesquisa com o objetivo de se investigar as crenças dos professores da Educação do Campo de Manaus concernente à atuação e aos objetivos didáticos para a zona rural. Dessa forma, será possível se compreender efetivamente o porquê de, até o momento, o ensino-aprendizagem direcionado à Educação do Campo ser conformista e submisso quanto aos mandos e desmandos de um sistema educacional descontextualizado à realidade do campo.

Por fim, concluo este trabalho com as seguintes considerações: o ensino-aprendizagem de língua portuguesa direcionado à Educação do Campo deve promover a valorização da linguagem territorial, bem como enaltecer o sentido de pertencimento dos sujeitos do campo, contribuindo para um caminho de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento nesta realidade. As propostas pedagógicas, metodologias de ensino e instrumentos avaliativos precisam ser focados no contexto de aprendizagem, levando-se em consideração as necessidades do educando. A SEMED de Manaus deve buscar continuamente a melhoria dos recursos didáticos pedagógicos contextualizados para a Educação do Campo e necessita criar ações que identifiquem os projetos dos professores das escolas do campo, dando-lhes oportunidade de execução em seu cotidiano escolar.

Com isso, provavelmente, será possível se construir aos poucos, uma Educação do Campo que preserva e utiliza, em todos os âmbitos e ocasiões, o sentido

da existência que propicia o desenvolvimento pessoal do aluno, bem como sua mobilidade social, linguística, cultural, sem quaisquer tipos de prejuízos em qualquer comunidade, especialmente na qual reside.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Conselho Estadual de Educação. **Plano Estadual de Educação do Amazonas**. Manaus: SEED/CEE, 2008.
- ANDRADE, M. C. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec, Recife: IPESPE, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino – outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al.* **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.
- ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. *In*: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BEZERRA, A. A. **Escola pública no Amazonas: as políticas de 1987 a 1994**. 2. ed. Revista. Manaus: Edua, 2013.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, M. de. **Livro sobre nada**. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Editora Record, 1996.

BARROS, M. de. **Compêndio para uso dos pássaros** (Poesia reunida 1937-2004). Vila Nova de Famalicão: Quasi Edições, 2007.

BORGES, H. da S. **Formação contínua de professores(as) da Educação do Campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. *In*: GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (org.). **Sociolinguística e ensino**: contribuições para a formação do professor de língua. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2000a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária -

PRONERA. Brasília, DF: Presidência da Câmara de Educação Básica, 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 05 de out. 2018.

CALDART, R. **Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade de formação. Cadernos do ITERRA**: Pedagogia da Terra. Veranópolis, RS: Coletivo de Coordenação do Setor de Educação do MST; ITERRA, ano II, n. 6, dez. 2002.

CALDART, R. **Por uma educação do Campo**: sem-terra. São Paulo. Expressão Popular, 2004a.

CALDART, R. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. (org.). **Coleção por uma educação do campo, nº 5**: contribuições para a construção de um projeto de educação no campo. Brasília, DF: Articulação Nacional 'Por Uma Educação do Campo', 2004b. p. 10-31.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, C. A. dos (org.). **Campo. Políticas públicas: educação**. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

CALVET, L. J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANARIO, R. Formação e mudança no campo da saúde. *In*: CANARIO, R. (org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

CANTARES da educação do Campo. São Paulo: MST – Setor de Educação, 2006.

CAVALCANTE, L. I. P.; WEIGEL, V. A. C. de M. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios**. *In*: MELLO, Alex Fiúza (org.). O futuro da Amazônia: dilemas, oportunidades e desafios no limiar do século XXI. Belém: Editora Universitária UFPA, 2002.

CELANI, M. A. A. *et al.* **The brazilian ESP Project**: na evaluation. São Paulo: EDUC, 1988.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. **Linguagem e Ensino**. v. 8, n.1, p 101-122, 2005.

COUTO, H. H. do. **O que é português brasileiro**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COUTO, H. H. do. **Ecolinguística**: estudo das relações entre língua e meio ambiente. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, H. H. do. **Linguística, ecologia e ecolinguística**: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

COUTO, H. H. do. **Ecolinguística** – um diálogo com Hildo Honório do Couto. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, S. **Amazonês** – Expressões e termos usados no Amazonas. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2012.

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

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRACINDO, R. V. Sistemas municipais de ensino: limites e possibilidades. *In*: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

GREEN, J.; HARKER, J. O. Gaining access to learning: conversational, social, and cognitive demands of group participation. *In*: WILKINSON, L. C. (ed.). **Communicating in the Classroom**. New York: Academic Press, 1982.

GUMPERZ, J. J. Types of linguistic communities. *In*: **Readings in the Sociology of Language**. Joshua A. Fishman. The Hague, Paris: Mouton, 1968.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. (Série planejamento de pesquisa nas ciências sociais, n. 1).

HAUGEN, E. **The ecology of language**. Stanford: Stanford University Press, 1972.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1983.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LEWIN, K. **Uma teoria dinâmica da personalidade**. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1935.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

LUFT, C. P. **Ensino e aprendizado de Língua Materna**. São Paulo: Globo, 2007.

MAKKAI, A. **Porque**ecolinguística****. Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem. (*ECO-REBEL*) v. 1, n. 1, 2015, p. 19-29. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/15124/10832> (acesso: 20/06/2019).

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório final do programa Escola da Terra no ano 2014**. Manaus: SEMED, 2015.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de atividades do Comitê Municipal de Educação do Campo 2016**. Manaus: SEMED, 2016.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes pedagógicas da Educação do Campo na rede pública de Ensino**. Manaus: SEMED, 2017a.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de atividades do Grupo do GT Educação do Campo**. Manaus: SEMED, 2017b.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. **Guia de orientações pedagógicas para escolas do campo**. Manaus: SEMED, 2018. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/Novo-guia-de-orienta%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-Educa%C3%A7%C3%A3o-no-Campo-2018.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2018.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. *In*: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. **Pesquisa e educação especial**: mapeando produções. Vitória: UFES, 2006.

MELLO, T. de. **Mormaço na floresta**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MELLO NETO, J. C. de. **Obra Completa**: Volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MENDES, E. de P. P. **A produção rural familiar em Goiás: as comunidades rurais em Catalão**. 2005. 294 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese

(Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a Abordagem Instrumental**: um estudo de caso. 93 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Departamento de Linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NISBETT, J.; WATT, J. **Case Study**. Redguide 26: Guides in Educational Research. University of Nottingham School of Education, 1978.

NOSSA HISTÓRIA. **Secretaria Municipal de Educação**, Manaus. 2012. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/nossa-historia/>. Acesso em: 08 fev. 2019.

ODUM, E. **Fundamentos da ecologia**. 6. ed. São Paulo: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo**. Curitiba: SEED, 2006.

PIOVESAN, F. O Direito Internacional dos Direitos Humanos e a Redefinição da Cidadania no Brasil. *In*: PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996. (Coleção Leituras no Brasil).

PROETTI, S. **Metodologia do trabalho científico**: abordagens para a construção de trabalhos acadêmicos. 4. ed. São Paulo: Edicon, 2005.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. **Etnografia**: saber e práticas. Livro: Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

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

ROJO, R. H. R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SAPIR, E. **Linguística como ciência**. (Textos organizados por J. Mattoso Câmara). Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1969.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, M. A. de. A educação é do campo no estado do Paraná. *In*: SOUZA, M. A. de (org.). **Práticas educativas do/no campo**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2011.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

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

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. UNESCO, 1996.

UNESCO. **Educação para Todos**: O compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO CONSED/Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **Declaração de Incheon**: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para todos. UNESCO: Coreia do Sul, 2015.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Prezado(a) professor(a),

Gostaria de contar com sua colaboração, respondendo a este questionário, cujo objetivo é saber um pouco mais de você e sua experiência como docente e, definir a sua participação na pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação do Campo. Conto com sua participação e asseguro que sua identidade será preservada.

Greicy Coelho

Data: ____ / ____ / ____

1) Qual a sua idade?		
2) Qual o tempo de docência na Educação do Campo?	<input type="checkbox"/> Menos de 1 ano <input type="checkbox"/> De 1 a 10 anos <input type="checkbox"/> De 10 a 20 anos <input type="checkbox"/> De 20 a 30 anos	
3) Qual meio de transporte você usa para chegar à escola?	<input type="checkbox"/> Transporte próprio <input type="checkbox"/> Transporte coletivo <input type="checkbox"/> Ônibus-escolar <input type="checkbox"/> Barco-escola	
4) Numa escala de 0 a 10, onde zero é nenhum e 10 é muito, qual o seu nível satisfação em trabalhar no campo?		
5) Numa escala de 0 a 10, onde zero é não participaria e 10 é participaria, qual grau de interesse teriam em participar de projetos direcionados à Educação do Campo?		
6) Você contribuiu na produção do Projeto Político Pedagógico da escola em que trabalha?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
7) Você acredita que um lugar (meio ambiente-território) causa mudanças significativas na forma de se comunicar?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
8) Você faz uso do vocabulário linguístico da comunidade em suas aulas?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
9) Como professor (a) há correções quanto à forma de aluno falar a Língua Portuguesa?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
10) Você acredita que os modelos de avaliações utilizados atualmente na Educação do Campo estão adequados a esta realidade?	<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

ROTEIRO DE ENTREVISTA ESTRUTURADA

Prezado(a) professor(a),

As perguntas a seguir buscam gerar informações para a pesquisa, cujo objetivo é saber sua experiência e opinião como docente no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na Educação do Campo. Conto com sua participação e asseguro que sua identidade será preservada.

Greicy Coelho

Data: ____ / ____ / ____

- 1) Nome completo
- 2) Local de nascimento
- 3) Escolaridade
- 4) Qual escola do campo trabalha atualmente?
- 5) Você recebeu formação específica para trabalhar na realidade da Educação do Campo em Manaus? A Secretaria proporcionou algum tipo de formação continuada para esse contexto?
- 6) Quais diversidades culturais de raças e etnias são existentes no contexto da Educação do Campo desta escola?
- 7) Há uma consciência ecolinguística no ensino–aprendizagem que desenvolve?
- 8) O ensino de língua portuguesa está diretamente relacionando com o contexto da comunidade rural?
- 9) Como você faz uso do vocabulário linguístico da comunidade em suas aulas? (Exemplifique palavras do contexto da comunidade que você conhece)
- 10) Há observância quanto ao uso da língua conforme a localidade?
- 11) A diversidade linguística do aluno do campo afeta de alguma forma o desenvolvimento do ensino em sala de aula?
- 12) Já observou se entre os próprios alunos do campo há preconceitos em suas formas de falar a Língua Portuguesa?
- 13) Na sua prática didática já desenvolveu trabalhos que valorizam os aspectos ecolinguísticos da comunidade rural?
- 14) Há uma observância (valorização da fala de origem ou conscientização do preconceito linguístico) quanto ao tratamento da expressão oral do aluno do campo durante o ensino-aprendizagem?

- 15) Você acredita que ensino-aprendizagem de língua portuguesa baseado nas concepções da ecolinguística são importantes para promover a ideia de pertencimento do aluno bem como o conduzir a um pensamento de contribuição no desenvolvimento de sua comunidade rural?
- 16) As políticas públicas, o planejamento didático, o currículo e afins no ensino de Língua Portuguesa, orientado pela Secretaria, alcança o contexto da Educação do Campo?
- 17) Quanto ao material didático utilizado, está adequada a realidade da Educação do Campo?
- 18) O livro didático utilizado proporciona ao aluno do campo uma consciência de diversidade linguística na construção e valorização de sua identidade? Por quê?
- 19) Há uma preocupação, por parte da Secretaria/ da gestão escolar, em proporcionar a construção de identidade no contexto rural em sala de aula? De que (quais) forma (s) ocorre (m)?
- 20) Faça observações, que julgar necessárias, quanto ao ensino de Língua Portuguesa na realidade do Campo que não foi citado.

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS - FLET
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa **O ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação do campo em Manaus: um estudo de caso à luz da ecolinguística**, sob a responsabilidade da pesquisadora Greicy de Jesus Coelho, portadora do RG XXXXXXX-X e do CPF XXXXXXXXX-XX, telefone celular (92) XXXXX-XXXX, e-mail greicycoelho@hotmail.com, cujo endereço institucional localiza-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado na Faculdade de Letras da UFAM, no endereço Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone fixo 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa direcionada à Educação do Campo nas escolas São José I e Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos da zona rural do município de Manaus em sua realidade ecolinguística. E os objetivos específicos são: (a) avaliar as experiências individuais dos participantes, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP no contexto da Educação do campo, valorizando a Ecolinguística; (b) averiguar de que maneira as diretrizes que orientam a Educação do Campo em Manaus, concernente à LP, são praticadas em sala de aula; (c) identificar as possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem da LP sob a luz da Ecolinguística, considerando as perspectivas dos professores.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de gravações em vídeo e/ou áudio que serão incorporados ao banco de dados, cuja responsável zelará pelo uso e aplicabilidade das amostras exclusivamente para fins científicos.

Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são possíveis preconceitos que serão evitados, já que estarei preservando sua identidade. Poderá ocorrer também um pequeno constrangimento, por eu ter que usar um gravador ou alguma câmera, mas se você se sentir incomodado (a), comunique-me que eu cancelarei imediatamente a entrevista. Caso ocorra algum problema ocasionado pela pesquisa, ele será resolvido e seus efeitos minimizados.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar para o fortalecimento de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, Educação do Campo e Ecolinguística em suas faces teóricas e práticas, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes e da reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento do ensino-aprendizagem de português.

Se depois de consentir em sua participação desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr.(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardado em sigilo e, a fim de contribuir efetivamente para a prática docente dos participantes, este projeto será enviado em documento a cada um a fim de salientar e contribuir para sua prática pedagógica, não só por meio de uma atitude reflexiva por meio da leitura, mas com apoio didático teórico-metodológico e bibliográfico, fazendo com que a docência nesse contexto, torne-se bem quista e profícua. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Greicy de Jesus Coelho pelo telefone e e-mail: fornecidos, ou, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone (92) 3305-5130 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

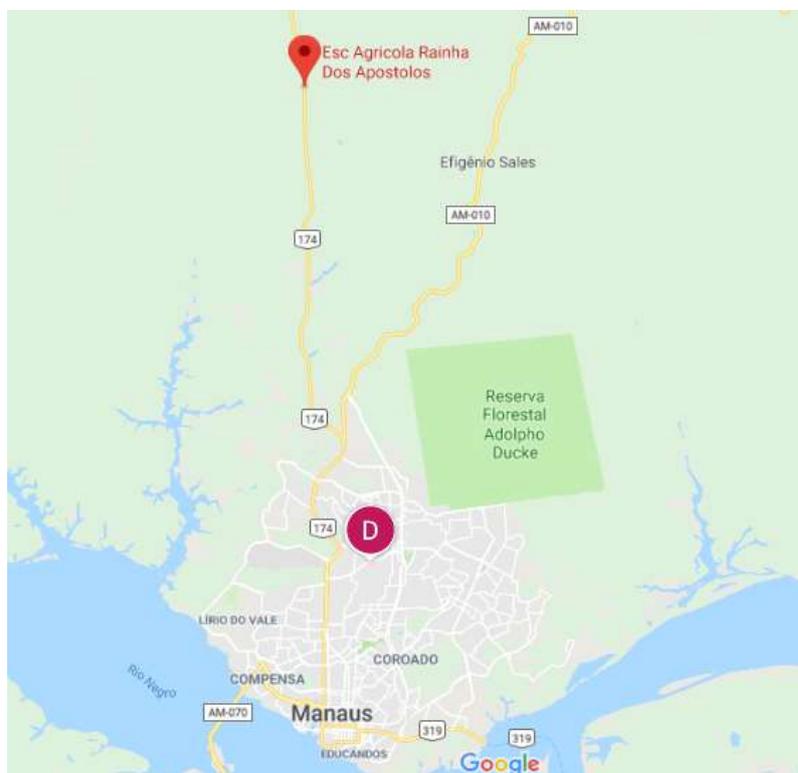
Data: __/__/__

Assinatura do participanteImpressão do dedo
polegar caso não
saiba assinar_____
Assinatura da Pesquisadora Responsável

ANEXO A – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO

Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos

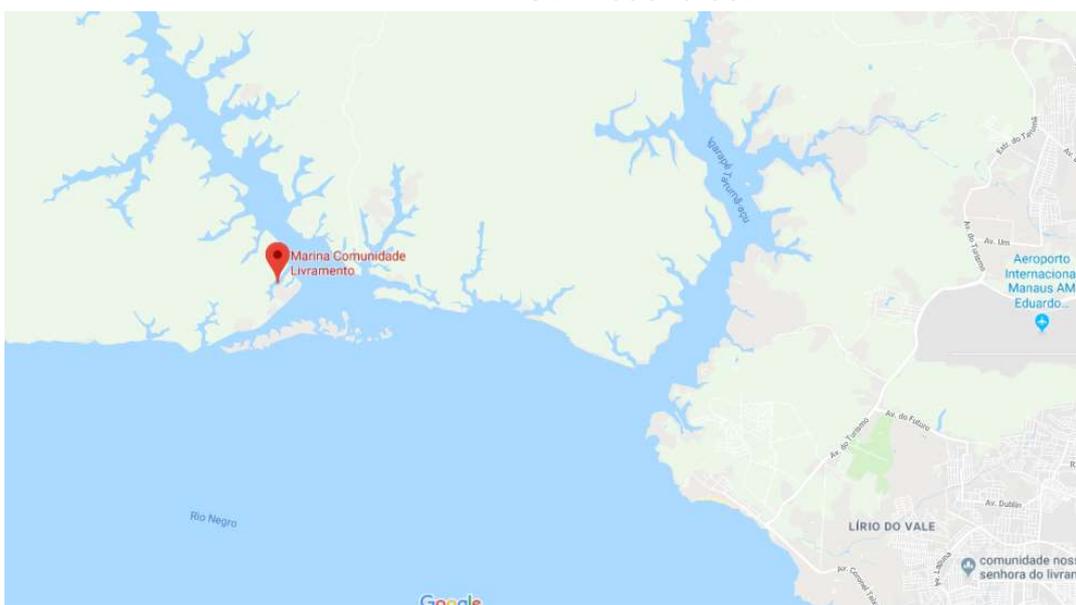
Localização: BR 174 – KM 23 – Distrito Agropecuário, S/N,
Manaus – AM. CEP: 69068-240



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-3.0276296,-60.180200418z>.

Escola Municipal São José 1

Localização: Com. N. Sra. Do Livramento, Tarumãzinho, S/N, Ribeirinha.
Manaus-AM. CEP: 69049-992



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/Marina+Comunidade+Livramento/@-3.0270363,-60.1800073,19z/data=!4m5!3m4!1s0x926c1491048f8b59:0x5a10b2b398b154bf!8m2!3d-3.0265206!4d-60.1798204>.

ANEXO D – AUTORIZAÇÃO DA SEMED DE MANAUS



Ofício nº 0107/2019-SEMED/GSGE

Manaus, 18 de março de 2019.

Ao Senhor
Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras
 Universidade Federal do Amazonas – UFAM
 Avenida Gal. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, nº 3000, Coroado I – Setor Sul – Bloco T
 69.077-000 / Manaus - AM

Senhor Coordenador,

Com os nossos cumprimentos, em resposta à solicitação de pesquisa da mestrandia Greicy de Jesus Coelho Freitas, **Processo nº 2019/18000/18125/0/003036**, informamos a Vossa Senhoria que somos favoráveis à realização da pesquisa em duas escolas no contexto da Educação do Campo, por considerarmos ser de interesse desta municipalidade.

Na oportunidade, informamos que, para a autorização da pesquisa, é imprescindível acrescentar ao projeto o nome das escolas/comunidades para a realização da pesquisa. Solicitamos, também, os seguintes documentos:

- Cópia dos questionários/entrevistas e/ou instrumentos de coleta de dados.

Atenciosamente,

EUZENI ARAÚJO TRAJANO
 Subsecretária de Gestão Educacional

*Recebido
 29/3/19
 Manoel Valente
 Pedagogia*

Av. Mário Ypiranga, 2549, Parque Dez de Novembro, CEP 69057-002 – Manaus/Amazonas
 Telefone: 99962-4907 - 2º Andar - Sala 306

amma

ANEXO E – CERTIFICADO DE PARTICIPAÇÃO NO FÓRUM



The certificate features a decorative border with a green and blue wavy pattern. At the top left is the logo for 'EDUCAÇÃO DO CAMPO' showing a landscape with a house and trees. In the center is the coat of arms of Manaus. To the right is the logo for 'FORUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO' with three speech bubbles. The text is centered and includes the name of the participant in cursive, the date and location of the event, and the signature of the official.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

SEMED
Secretaria Municipal de Educação

PREFEITURA DE
MANAUS

FORUM MUNICIPAL
DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Subsecretaria de Gestão Educacional
Departamento de Gestão Educacional

CERTIFICADO

Certificamos que

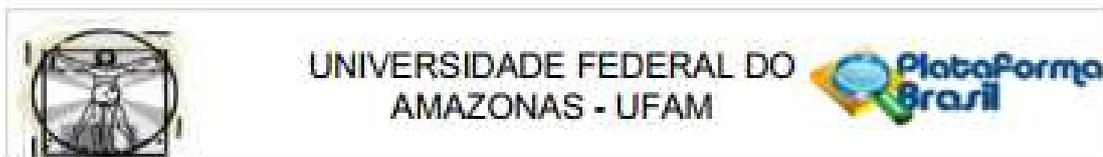
Gracy de Jesus Coelho

participou do II Fórum Municipal de Educação do Campo, realizado no dia 10 de agosto de 2017, com o tema **Processos de Letramento e Alfabetização nas Modalidades e Níveis de Ensino**, perfazendo a carga horária de 8 horas.

Manaus, 10 de agosto de 2017

Kátia Schweickardt
Dra. Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt
Secretaria Municipal de Educação

ANEXO F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Letramentos no ensino de Língua Portuguesa nas escolas da zona rural do município de Manaus: Um estudo da Ecolinguística

Pesquisador: GREICY DE JESUS COELHO FREITAS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 09940419.0.0000.5020

Instituição Proponente: Faculdade de Letras -Flet

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.550.689

Apresentação do Projeto:

RESUMO: Esta pesquisa em andamento tem como objetivo geral realizar uma análise de entendimento do funcionamento da língua em sua realidade ecolinguística como uma ferramenta de ensino e aprendizagem para o letramento direcionada a Educação do Campo nas escolas da zona rural do município de Manaus. Seus objetivos específicos são identificar as (inter) relações da língua (léxico e semântico) com o meio ambiente, e analisar essas relações com as práticas educativas de ensino desencadeando o letramento que valoriza a ecolinguística territorial, o que possibilita formar um aluno consciente de sua importância em todas as esferas da sociedade a que pertence. O aporte teórico que embasa este trabalho constitui-se dos seguintes estudos: a Ecolinguística com COUTO (2007); HAUGEN (1972) e SAPIR (1969); os Letramentos com SOARES, (2008); STREET (2014) e a Educação do Campo com ARROYO (2010); CALDART (2004), o Plano Estadual de Educação do Amazonas PEE/AM 2008-2018), entre outros. A metodologia de pesquisa adotada será de cunho etnográfico, assim, justifica-se este aporte teórico, visto que o aluno possui inúmeras formas de se expressar e desenvolver sua capacidade linguística contextual, sobretudo quando essa prática se inicia em sua realidade educacional. Como instrumentos de pesquisa são utilizados questionários dirigidos, entrevistas e análise de documentos legais que norteiam o ensino da língua na educação do campo.

INTRODUÇÃO: "No interior todo mundo fala e escreve errado", essa frase sempre esteve ecoando em minha mente nos anos de minha formação acadêmica. Nasci no interior do Amazonas, numa

Endereço: Rua Teresina, 406

Bairro: Acharicópolis

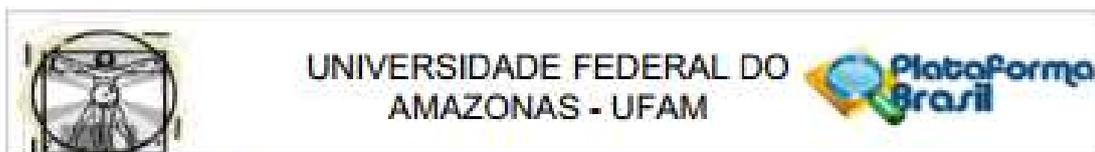
UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.050.688

cidade pequena, e uma das falas que sempre ouvia era de que no interior tudo é atrasado e as pessoas não conseguem aprender corretamente a Língua Portuguesa. Mais do que desacreditar dessa afirmativa, investigar o processo linguístico no contexto rural poderia responder algumas perguntas e desterrar afirmações equivocadas quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua. Por meio de uma abordagem da Ecolinguística, a qual 'estuda as interações entre uma língua e seu meio ambiente' (Haugen, 1972), traça-se a investigação diagnóstica concernente ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas da zona rural no município de Manaus, observando o processo linguístico pelo qual a língua é ensinada em uma comunidade, em determinado território, respeitando seus aspectos culturais e territoriais. De acordo com COUTO (2013:11), 'a língua é um feixe ou uma teia de inter-relações (interações) que se dão no contexto do ecossistema linguístico, e a ecologia é o próprio arcabouço em que os fenômenos da linguagem se enquadram', por isso é relevante o diagnóstico dos preceitos equivocados de uma consciência linguística-territorial que corrobora com a ideia de que a zona rural é um espaço geográfico diminuído em educação, por sua vez, em saber, e torna-se apenas aquilo que sobra além das cidades. Nesse aspecto, é significativo que se entenda o termo Educação do Campo em relação à Educação da Zona rural, como mudança dessa visão tradicional e estereotipada de atraso, sobretudo, no saber, conhecer e manifestar linguístico. Conforme Souza (2011) em relação a esse termo, Educação do Campo, 'o que se pretende é transformar a tradicional escola rural em escola do campo, isto é, numa escola pensada/organizada/vivida pelos povos do campo', no qual se 'valoriza o trabalho, a identidade e a cultura dos povos do campo', ou seja, é válido que a educação oferecida visualize a participação dos sujeitos que compõem essa educação em seu fundamento, nesse caso, a investigação norteia o processo de ensino-aprendizagem focado nos letramentos contextualizados.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO PRIMÁRIO: Investigar o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa direcionada à Educação do Campo nas escolas São José I e Escola Agrícola Rainha dos Apóstolos da zona rural do município de Manaus em sua realidade ecolinguística.

OBJETIVO SECUNDÁRIO: Avaliar as experiências individuais dos participantes, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem de LP no contexto da educação do campo, valorizando a linguagem territorial; Averiguar de que maneira as Diretrizes que orientam à Educação do Campo em Manaus, concernente à LP, são praticadas em sala de aula; Identificar as possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem da LP sob a luz da

Endereço: Rua Tereza, 495

Bairro: Adrianópolis

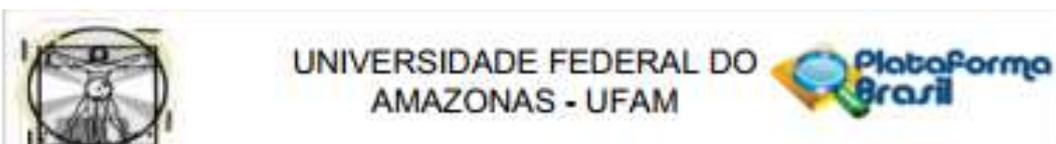
CEP: 69.067-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.550.680

É o parecer, salvo melhor juízo.

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_BASICAS_DO_PROJETO_1301630.pdf	13/08/2019 22:11:28		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	13/08/2019 22:09:40	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_agosto_2019.pdf	13/08/2019 21:49:21	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	13/08/2019 21:46:42	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ago_2019.pdf	13/08/2019 21:44:45	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Outros	LattesMartaMont.pdf	10/08/2019 22:48:51	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaderositoCEP.pdf	10/08/2019 21:55:01	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	GreicyCoelhoCEP.docx	28/04/2019 18:19:03	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Outros	ppg12019.pdf	28/04/2019 18:06:16	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Outros	Lattesgreicycoelho.pdf	28/04/2019 18:03:54	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Outros	Questionario.docx	28/04/2019 17:52:33	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Outros	20190424_085538.jpg	28/04/2019 17:50:13	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito
Outros	20190424_085718.jpg	28/04/2019 17:49:30	GREICY DE JESUS COELHO FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Rua Teresina, 406

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.067-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com