

ESCRITA E LEITURA NA UNIVERSIDADE E NO MOVIMENTO SOCIAL: REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DO CAMPO

Charlene BEZERRA

Marcos Antonio Rocha BALTAR

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este trabalho objetiva discutir as representações do ato de ler e escrever para três educadores do campo, advindos do Curso de Letras/Português da Universidade Federal do Pará (UFPA), uma parceria entre INCRA/MST/PRONERA. Nosso escopo teórico é pautado nos estudos de alfabetização e letramento, notadamente à luz de Freire (1973;1981;2008; 2011), Street (1984;2003) e seguidores. E desta perspectiva percebemos que, de um lado, as leituras realizadas via Movimento Social, ora se aproximam, ora se distanciam das práticas de escrita e leitura realizadas na universidade, de outro, as entrevistas semiestruturadas com os três educadores revelaram discursos/representações que repercutem posicionamentos de leitores no contexto do movimento social, imbricados a posicionamentos que podem ser associados ao discurso institucionalizado. Além disso, problematizamos os significados que ler e escrever assumem no movimento social e na instituição universidade, esta última enquanto um espaço de formação autorizado a referenciar determinadas práticas, que proporcionam o uso situado da leitura e escrita para determinados fins. Verificamos assim que, mesmo recebendo orientações centradas em práticas de letramento acadêmico, estabeleceu-se relações com os contextos de leitura e escrita do movimento social, as quais contribuíram na (re)construção de identidades leitoras/educadoras.

Palavras chave: Educadores do campo; Escrita e Leitura; Movimento Social; Universidade.

READING AND WRITING IN THE UNIVERSITY AND IN THE SOCIAL MOVEMENT: FIELD EDUCATORS REPRESENTATIONS

Abstract: This paper aims to discuss the act of reading and writing and its representations for three field educators graduated in Portuguese at the University of Pará (UFPA), a partnership between INCRA/MST/PRONERA. Our theoretical background focuses on literacy studies, especially the ones related to Freire (1973; 1981; 2008; 2011), Street (1984; 2003) and their followers. In this perspective, we were able to verify that the readings done in the Social Movement sometimes are similar and sometimes distance themselves from the universities practices of reading and writing. Regarding the semi-structured interview done with the three educators, it revealed that the speeches/representations reflect their positioning as readers in the Social Movement tangled with a position associated with institutionalized speech. In

addition, we problematized the meanings reading and writing take in the Social Movement and in the university, the latter an authorized space for certain practices that make use of writing and reading for specific purposes. We verified thus that even taking guided orientations to academic literacy practices, the relations that were established with the Social Movement's writing and reading context contributed to the (re)construction of their reading and writing identities.

Keywords: Field Educators; Reading and Writing; Social movement; University.

ESCRITURA Y LECTURA EN LA UNIVERSIDAD Y SOCIAL MOVIMIENTO: REPRESENTACIONES DEL EDUCADORES DEL CAMPO

Resumen: Este trabajo analiza las representaciones de la lectura y la escritura a tres educadores del campo, originarios Letras / Portugués Curso de la Universidad Federal de Pará (UFPA), una asociación entre el INCRA / MST / PRONERA. Nuestro ámbito teórico es guiado en la alfabetización y la alfabetización, especialmente a la luz de Freire (1973; 1981; 2008; 2011), Street (1984; 2003) y seguidores. Y esta perspectiva nos damos cuenta de que, por un lado, las lecturas tomadas a través de Movimiento Social, ahora se acerca, ahora se alejan de las prácticas de lectura y escritura que se realizan en la universidad, por el otro, las entrevistas semi-estructuradas con los tres educadores revelaron discursos / representaciones que impactan lectores de colocaciones en el contexto del movimiento social, las posiciones superpuestas que pueden estar asociados con el discurso institucionalizado. Por otra parte, cuestionamos los significados de lectura y escritura asumir el movimiento social y la institución universitaria, este último como un espacio de formación autorizado para hacer referencia a ciertas prácticas que proporcionan el conjunto uso de la lectura y la escritura con fines específicos. Así nos encontramos con que incluso conseguir una orientación centrada en las prácticas de alfabetización académica, las relaciones se establecieron con la lectura y escritura contextos de los movimientos sociales, lo que contribuyó a la (re) construcción de sus identidades lectores/educadores.

Palabras clave: Educadores de campo; La escritura y la lectura; Movimiento social; Universidad.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute as representações de escrita e leitura - *situadas na universidade* - de três educadores do campo, egressos do curso de Letras/Português, uma parceria entre Universidade Federal do Pará(UFPA), Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária(INCRA) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – e as *situadas em contextos do Movimento Social* dos Trabalhadores Rurais Sem Terra(MST), enquanto espaço formativo que lida regularmente com a leitura e escrita em suas práticas de

militância, buscamos com esse intuito, entender o processo de representações leitoras constituídas nessas duas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2004).

Neste estudo, apresentamos parte dos resultados da pesquisa de Bezerra (2014), dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. De um lado, destacamos as representações de leitura e escrita que perpassam a formação/militância dos três educadores, residentes em áreas de assentamentos da Reforma Agrária, na região sudeste do Pará, assentamentos organizados pelo MST. De outro, as práticas de leitura e escrita demandadas na universidade e vivenciadas pelos educadores na disciplina de *Leitura e Produção Textual*, práticas específicas da formação requerida no curso de Letras/Português.

Além disso, buscamos perceber as nuances, aproximações e dissonâncias entre os dois contextos formativos, bem como apreender as conotações das práticas de letramento presentes no movimento social e na instituição universitária, as quais denominaremos também de práticas escolares e não escolares de letramento. Compreendemos que os espaços acima mencionados contribuem no processo de construção identitária do sujeito educador do campo, uma vez que influenciam seus enlances coletivos de (re)existências. Nessa perspectiva, procuramos enfocar nesse estudo as práticas de leitura e escrita, a partir das representações dos sujeitos. Sobre o conceito de representações nesse trabalho, ancoramo-nos na teoria de Moscovici (2009, p. 8), nas palavras do autor,

o estudo de como, e por que as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas [...]. A preocupação em compreender como o tripé grupos/atos/ideias constitui e transforma a sociedade, a partir de certos conhecimentos apreendidos.

Para o autor, a ideia de representação coletiva ou social foi a fonte de conceitos antropológicos, linguísticos, históricos e também da psicologia social. Apreendemos a historicidade na construção dos fenômenos sociais e a impossibilidade de considerar somente o pensamento científico como legítimo e de valor.

Ademais, entendemos nesse artigo, que o educador do campo se constitui a partir de identidades e representações de si e de suas ações com/na/sobre a linguagem, pois, ora são professores, ora militantes do movimento social, ora foram estudantes do curso de Letras/Português, entre outras performances identitárias (MOITA-LOPES, 2003). O que permite afirmarmos, de acordo com a visão sociointeracionista da linguagem, que “as pessoas são em grande medida posicionadas em identidades de acordo com sua vinculação dentro de um discurso” (MOITA LOPES, 2003, p.24). Assim, reafirma-se a centralidade da construção discursiva das identidades sociais - o que indica que elas não estão fixas e prontas, mas sim situadas nos processos discursivos de suas construções.

Delineamos no artigo três seções principais, na primeira apresentamos brevemente o escopo da educação do campo, na segunda e terceira seções abordaremos o campo dos estudos do letramento e suas diferentes perspectivas epistemológicas. Em seguida, a abordagem teórica para os procedimentos metodológicos da pesquisa, e por fim a análise, sucedida das considerações finais do trabalho.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM CAMPO EM MOVIMENTO

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. O debate conceitual é importante à medida que ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que há pela frente. Todavia, uma necessária compreensão é de que o conceito de Educação do Campo, conforme cotejado por Caldart (2008) é parte da construção de um paradigma teórico e político. Logo, não é fixo, fechado e também não é aleatório, arbitrário, tampouco qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social (CALDART, 2008, p.69).

Para Caldart (2008, p.69), “o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere.”. A discussão de Educação do Campo precisa se consentir como demanda de luta por terra também, desde seu início, das experiências orgânicas dos movimentos sociais às políticas governistas. Para isso,

cabe entender os processos de colonização pensado e imposto para a Região Amazônica, como assegura Martins (1991):

Para a Amazônia se deslocaram e ainda se descolam[grifos nossos] contingentes populacionais desalojados por uma estrutura fundiária concentracionista e expropriatória, agravada por uma política governamental de franca opção pela grande empresa e pela propriedade capitalista da terra. A Amazônia é hoje uma das regiões mais tensas do país exatamente porque nela estão se acumulando tensões geradas em muitas áreas, ao mesmo tempo em que a reprodução deliberada e exarcebada da estrutura fundiária concentracionista, que expulsa lavradores e trabalhadores rurais, faz dela uma região de desespero (MARTINS, 1991, p.76).

A citação acima ilustra brevemente o cenário dessa região de fronteira, construída de complexas implicações identitárias, o que leva a afirmar que tais fatores fomentam a saída de muitos agricultores das terras, outros morreram e alguns resistiram e resistem em formas coletivas de agir diante à conquista da terra, nesse aspecto as organizações sociais fortaleceram/em a questão agrária na Região Norte do Brasil e se configuram como espaços formativos e educativos (HEBETTE, 2004).

No entendimento da Educação do Campo, as organizações sociais têm papel importante na formação consistente dos agricultores. Formação essa que não acontece necessariamente só na escola – agência de letramento que legitima as formas de aprender na sociedade capitalista em que vivemos. Assumimos neste artigo que as organizações sociais como: sindicatos, igrejas, associações, cooperativas entre outros espaços formativos, também constituem contextos de práticas de aprendizagens, pois estão encravados na vida dos sujeitos engajados na luta por vida digna no campo. Esses espaços possibilitam tão qual à escolarização, momentos de formação. A conquista e solidificação de espaços políticos, como os sindicatos, são estratégias significativas enquanto afirmação de cidadania, como observa Hebette, (2004, p.80)

‘os combatentes da terra’ se organizaram em busca de mais direitos e da validação dos mesmos, os Movimentos Sociais e Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR’s) são formas de organização que asseguram os direitos daqueles que lutaram e lutam pela posse da terra.

Importa mencionar que os conceitos de Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintos e se complementam. Nas palavras de Micheloti (2006):

A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (MICHELOTI, 2006, p. 30).

A partir desse pressuposto é forte a afirmação de que na medida em que se conquista a terra é imprescindível conquistar a educação, a luta pela terra é uma luta por educação na mesma proporção. Neste sentido, inclinamo-nos a considerar os espaços que também se constituem enquanto educativos, o *movimento social*, como espaço não escolar, e expressivo na veiculação de práticas significativas de leitura e escrita no processo formativo de militância dos educadores desse estudo e o espaço escolar *universidade*, instituição reconhecida como provedora do saber legitimado na sociedade grafocêntrica.

2. ESTUDOS DO LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA EM CONSTRUÇÃO

Acreditamos que ao eleger a temática *Educação do Campo*, precisamos trazer a discussão de *Letramento* por entender que esses dois campos dialogam entre si, e também, por considerar que ambos contemplam concepções de língua que entrelaçam a prática dos sujeitos educadores do campo. A pertinência do conceito letramento para os estudos, cujo foco centra-se nas práticas de leitura e escrita em âmbitos escolares e não escolares nos direciona ao postulado por Kleiman (1995), no que diz respeito “às inúmeras situações de uso social-participativo da leitura, escuta e escrita em diferentes grupos” (KLEIMAN, 1995, p.17), instigando-nos a verificar se nas práticas de linguagem dos sujeitos há uma articulação entre processos de leitura e escrita e a vivência de práticas sociais letradas que a escola proporciona.

Nos estudos de letramento, ainda na década de 1980, de acordo com Campos (2003), se inscrevia uma mudança de perspectiva nos estudos sobre a linguagem: uma concepção de língua que levaria a um modelo alternativo de análise da escrita, baseado nos significados das

práticas de letramento no cotidiano das pessoas, ou seja, que entendesse o letramento não como uma prática universal para todas as pessoas e/ou grupos sociais, mas, ao contrário, como um processo intrinsecamente ligado aos interesses dos indivíduos e/ou grupos sociais nele envolvidos. Podendo servir, por isso, a inúmeros fins, como adaptar as convenções trazidas pelas agências oficiais de letramento (escola/universidade) no sentido de se apropriar de um conhecimento novo e usá-lo com sentido próprio diante das enunciações.

Para Street (1984), estudioso expressivo no campo das teorias do letramento, em um dado momento, as pesquisas na área dos Estudos de Letramento foram conduzidas entre teorias da sociolinguística e da antropologia, de um lado, e teorias do discurso e método etnográfico, de outro, visando discutir os múltiplos letramentos existentes nas comunidades e sua determinação social. Posteriormente, Street (2003) confirma sua hipótese, demonstrando a diversidade de pesquisas surgidas na década de 1980, que passam a investigar a interface entre práticas orais e letradas em funcionamento em contextos e situações específicas. Uma das principais tarefas dessas pesquisas, segundo o autor, é voltar a atenção para as formas criativas e originais nas quais as pessoas transformam o letramento para seus próprios objetivos e interesses culturais.

Por isso que em nosso estudo, apreender as representações de leitura e escrita dos educadores camponeses é importante para entender seus discursos sobre o ato de ler e escrever na universidade e/ou no movimento social. Se os estudos do letramento fornecem elementos para investigações em contextos escolares e não escolares e as respectivas interações de uso da linguagem, a elaboração do conceito de letramento que orienta nosso estudo ancora-se em Kleiman (1995, p.19), que define “[...] *letramento* hoje, como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.”

Autores como Barton e Hamilton (1998) definem letramento como algo que as pessoas fazem com a escrita e leitura, em espaços situados desses usos. Para esses autores, letramento não reside somente na cabeça das pessoas como algo fixo como habilidades a serem apreendidas e tampouco reside apenas no papel, capturado como texto para ser analisado.

Zavala (2010) sobre os processos de acesso à leitura e escrita, entende que a discussão de letramento acadêmico é aspecto constitutivo das práticas de linguagens dos estudantes universitários, especialmente àqueles advindos de grupos minoritários, como é o caso dos participantes do nosso estudo. Para a autora, o conceito de letramento envolve “falar e atuar em um discurso acadêmico”, (p.72). Com efeito, o letramento acadêmico deve cumprir um “papel crítico e não paliativo no ensino superior, o que implica combater os discursos de déficit acerca da falta de lógica e de racionalidade nos aprendizes”. (p.91).

Muito nos interessa discutir nesse artigo o caráter central que a escrita toma ou delegam a ela, sobretudo por entender que as discussões sobre letramento são tematizadas acerca dos significados que os sujeitos atribuem à escrita em suas esferas da atividade humana. Nosso enfoque está nos contextos do movimento social e da universidade, enquanto (des)locamentos dos letramentos situados (BARTON & HAMILTON, 1998).

2.1 PAULO FREIRE: O ATO DE LER E O CONCEITO DE LETRAMENTO

Esta subseção se faz necessária para explicitar as aproximações entre a compreensão do ato de ler em Paulo Freire e os estudos do letramento. A reflexão sobre pedagogias críticas pode nos fornecer subsídios para pensar o fazer pedagógico como um contexto multicultural, legado de um pensamento cunhado na pedagogia de Freire (2015[1973]); (2013[1981]); (2008); (2011). Freire (2015) colocou em questão a prática educacional em que as estruturas sociais nunca são discutidas como um problema a ser desnudado – pelo contrário, são mitologizadas por diferentes formas de ação que reforçam a “consciência falsa” dos alfabetizados – e, por conseguinte não se configura em uma prática libertária de educar, mas sim, em uma prática de alfabetização domesticadora. Em função disso é fundamental que as práticas educativas estejam enraizadas em uma posição política consciente.

Dessa forma, assim como previsto nas obras freireanas, e em diálogo com nosso estudo, a atuação do educador do campo também cumpre papel relevante quando é engajada numa forma de ação consciente, pois é ingênuo segundo Freire (1981) esperar que as classes dominantes desenvolvam uma forma de educação que proporcione às classes dominadas a percepção das injustiças sociais de maneira crítica. Tal constatação demonstra a

impossibilidade de uma educação “neutra”. O fato de não ser neutra é o que caracteriza o caráter libertador da educação. Nesse contexto, o educador convida os educandos a conhecer e desvelar a realidade, de modo crítico.

Ainda segundo Freire (2013), a educação domesticadora age na perspectiva da

[...] necessária dicotomia entre os que manipulam e os que são manipulados e já na educação para a libertação não existem – ou ao menos não deveria haver – sujeitos que libertam e objetos que são libertados. Por isto, a educação para a domesticação é um ato de transferência de “conhecimento”, enquanto a educação para a libertação é um ato de conhecimento e um método de ação transformadora que os seres humanos devem exercer sobre a realidade. Desta forma, o processo de alfabetização visto de um ponto de vista libertador é um ato de conhecimento: um ato criador em que os alfabetizandos exercem o papel de sujeitos cognoscentes, tanto quanto os educadores. Obviamente, então, os alfabetizandos não são vistos como “vasilhas vazias”, meros recipientes das palavras do educador, ou seja: a educação bancária (FREIRE, 2013[1981], p. 105).

A educação bancária foi combatida com muita ênfase por Paulo Freire. Em lugar de serem considerados “bancos a receber” os educandos são convidados a não apenas aprender a ler estórias alienadas, mas em fazer história e por ela serem feitos, e nisso, se apercebe um entendimento de leitura para além do material impresso.

Já sobre a questão da alfabetização e do ato de ler, o autor ponderou em torno do problema da “alfabetização” política, advogando que o ponto de partida deva ser a análise do que é o “analfabeto” político. Se, do ponto de vista linguístico, o analfabeto é aquele que não sabe ler e escrever – ou seja, aquele que não decodifica o alfabeto – então, do ponto de vista político,

[...] o “analfabeto” político – não importa se sabe ler e escrever ou não – é aquele que tem uma percepção ingênua mágica da realidade, ao alfabetizar-se politicamente, tal percepção cede lugar a uma visão objetiva, deste aprofundamento resulta a tomada de consciência da realidade social (FREIRE, 2013[1981], p.74).

Freire (2013) ilustra acima qual seria a postura de um analfabeto político, mesmo em se tratando de sujeito alfabetizado. Mesmo sendo conhecedor do alfabeto, aquele que não age criticamente na sua realidade é um analfabeto político. Nessa perspectiva, ao sujeito não é possível fugir da realidade em que atua, sem assumir, criticamente, sua presença nela. Ao encontro do postulado freireano está a formação leitora assumida nos cursos de militância do MST, bem como as referências para uma postura educadora para além do letramento escolar.

Sobre essa imbricação, acreditamos existir aproximações entre o legado de Paulo Freire, no que tange aos conceitos de educação domesticadora versus educação libertadora, ou se preferirem: pedagogia *crítica* e *bancária* (FREIRE, 2015). Coadunando com a teoria sobre modelos de letramento *autônomo* e *ideológico*, conforme delineado por Street (1984). Se o indivíduo assume-se apenas alfabetizado, está mais próximo do denominado letramento autônomo, bem como de uma perspectiva bancária de educação, entretanto, quando age criticamente no mundo, deixa de ser analfabeto político e se aproxima das postulações do modelo ideológico de letramento, logo demonstra uma postura crítica do ato de ler e escrever. São essas questões que impulsionam esse trabalho a dialogar com os estudos de Freire, na sua discussão sobre alfabetização/letramento adicionadas à temática educação do campo.

Ressaltamos que são nuances por nós construídas e corroboradas nas leituras de alguns estudiosos, entre eles: Ferreiro (2003) que argumenta não utilizar o termo letramento, por acreditar que alfabetização, aos modos freireanos já contemplaria esses estudos. Na mesma direção, Soares (2006), em uma das suas primeiras obras sobre o tema, observou que não haveria a necessidade da escolha do termo Letramento, alegando que no Brasil a palavra Alfabetização já cumpria essa função. E por fim, Pelandré (2002) assegura, que sem fazer uso do termo letramento, Paulo Freire:

[...] já avançara nos debates sobre concepções de leitura e escrita, uma vez que o ler e escrever, para ele, significavam não apenas o domínio do processo de codificação e decodificação de palavras e frases, mas, sim, as possibilidades de o sujeito, consciente do ser produto e produtor de cultura, fazer uso dessa tecnologia (ler e escrever) para agir no e sobre o mundo. (PELANDRÉ, 2002, p.85).

Nesse sentido, Freire e Macedo (2011), acentuam que não basta somente ler e escrever convencionalmente, como Freire (2013) exemplifica em: “A asa é da ave”; “Eva viu a uva”; “João já sabe ler, agora vai conseguir um emprego”. Contrastar esses usos para além da decodificação é tarefa representativa das discussões que veiculam nos aportes teóricos do letramento ideológico, cunhado por Street (1984), e conseqüentemente das bases epistemológicas da pedagogia crítica freireana: “Anunciar que apropriação da leitura e da escrita são equivalentes, na mesma proporção para ter sucesso na vida e mobilidade social, é no mínimo uma postura ingênua”. (FREIRE, 2013, p. 15).

Na sociedade grafocêntrica, nem sempre aprender a ler e a escrever será trampolim para acesso a bens materiais e “status” social, bem como uma garantia de inserção em práticas privilegiadas socialmente (STREET, 2003, p.06). As proposições de Freire (2015;2013) são bem semelhante às de Street (1984; 2003). Ambos os autores ressaltam a importância de engajar-se igualmente nos debates teóricos e conceituais que estejam sendo discutidos em relação à apropriação da escrita, desafiando o conceito dominante dos campos de alfabetização e letramento.

Os autores concordam que ler vai além do domínio de técnicas. Assim, entendem que o aprendizado da leitura não pode ser feito como algo paralelo à realidade concreta dos envolvidos. Tão importante quanto escrever e ler que “Eva viu a uva” é (des)construir e (re)criar a leitura da realidade (FREIRE, 2013, p.17). Descobrir-se questionador da própria vida, problematizar os significados de quem planta e lucra com a uva é assumir-se leitor para além do código alfabeto. Desse modo, refletir sobre quem tem acesso e consome naturalmente a uva são processos importantes e necessários na produção de sentidos durante o ato de ler.

Pensar em sentidos de leitura e escrita para educadores do campo constitui uma relação dialógica diante a materialização da educação do campo e as discussões em torno da educação popular e das significações do ato de ler – conforme teorizado por Freire (2008). Defendemos que a discussão sobre alfabetização crítica e emancipatória contida no legado freireano são pressupostos fundantes da discussão do conceito do modelo de letramento ideológico de Street (1984).

Não estamos afirmando que o educador brasileiro em seus escritos teorizou o termo letramento, todavia a teoria de uma prática crítica de alfabetização se aproxima em muito do modelo ideológico de letramento (STREET, 1984), visto que sua experiência com educação de jovens e adultos já ressaltava as práticas sociais dos sujeitos envolvidos. Freire (2015) já anunciava e enunciava a educação popular como movimento politizado de alfabetização, essa se pautou contra a opressão dos grupos marginalizados, discussão bem próxima da dimensão cultural dos contextos de uso social da leitura e escrita, reverberações que encontram respaldo no letramento crítico de Gee (1994). Apresentamos, na sequência, os procedimentos metodológicos desse trabalho.

3 - PERCURSO METODOLÓGICO E SUJEITOS DESSE ESTUDO¹

A pesquisa que constitui este estudo, comprometeu-se em re-enunciar as vozes de grupos historicamente marginalizados, optou-se como ação metodológica, por um paradigma qualitativo² e interpretativista de cunho etnográfico de pesquisa, cujos princípios investigativos fundamentam-se em “contextos [...] onde os sujeitos vivem e agem, devendo considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que eles experienciam” (MOITA LOPES & CAVALCANTI, 1991, p.136). Acredita-se que tal paradigma possa fornecer condições de sustentar este estudo, cujos deslocamentos para contextos não escolares trazem enriquecimento e ajudam a pensar sobre as ações pedagógicas do projeto educacional do campo. Adotamos, em virtude disso, uma perspectiva antropológica de pesquisa em investigações sobre os usos sociais da leitura e escrita, uma vez que pesquisas no campo dos Estudos de Letramento recorrem a uma série de métodos de geração de dados de base etnográfica – como a observação participante, a entrevista, o diário de campo, em combinação com dados documentais, entre outros (VÓVIO; SOUZA, 2005).

Nas palavras de Guedes-Pinto; Gomes e Silva (2005), cada vez mais a vertente de estudos sobre as histórias de leitura de professores tem reforçado o aspecto relativo à

¹ A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de ética da Universidade Federal de Santa Catarina: **CAAE: 21494313.5.0000.0121. Número do Comprovante de aceitação: 065228/2013.**

² Para Vóvio; Souza (2005, p, 49), a abordagem qualitativa permite o exame mais aprofundado das interações entre os sujeitos e os modos como ocorrem em determinados contextos.

pluralidade de trajetórias de letramento em função, principalmente, das singularidades encontradas em cada história narrada.

tais estudos, ao tomarem como referência as narrativas dos professores sobre suas experiências como leitores, revelam como os percursos de letramento se diferenciam no seu transcorrer, recebendo marcas distintas vindas de diversas instâncias (escolar, familiar, religiosa, entre outras), e que por isso, configuram trajetórias específicas de formação do leitor. (GUEDES-PINTO; GOMES; SILVA, 2005, p. 73).

Neste artigo, em nosso percurso metodológico adotamos a entrevista como instrumento de geração de dados, a fim de verificar as representações de leitura e escrita dos educadores: sujeitos também responsáveis pelo ensino/aprendizagem de leitura e de escrita em suas áreas de assentamentos. Segundo Moita Lopes (2003), os espaços de interação profissional, lazer e ativismo social evidenciam outras linguagens – somente apreendidas nessas vivências – pois mesmo sendo professor, o mesmo sujeito exerce papéis diferenciados. São identidades sociais a viver em esferas diversas da sociedade, ao passo que, “se é professor, mas também homem, mulher, liderança política, entre outras atribuições que só podem ser visualizadas, apreendidas e interpretadas se o pesquisador vivenciar os contextos dos sujeitos pesquisados” (MOITA LOPES, 2003, p.25).

Os dados analisados nesse estudo foram gerados a partir de entrevistas semiestruturadas com três educadores – dois homens e uma mulher – os quais denominaremos PF1, PE2 e PR3³. Atualmente, todos possuem formação superior em Letras-Português/Pronea⁴. A vivência com os sujeitos da pesquisa se deu nos espaços da universidade quando a formação ali acontecia, durante a disciplina *leitura e produção textual*, e ainda, no assentamento quando os encontros ali se realizaram. Os sujeitos são militantes do MST, agricultores e professores de língua portuguesa no assentamento 17 de abril, no município de Eldorado dos Carajás no Estado do Pará.

³ Escolhemos o P de professor, devido ao sigilo para com os nomes verdadeiros dos participantes; as segundas letras equivalem às letras dos primeiros nomes dos educadores, e a numeração apenas para delimitar uma ordem. E o Pesquisador será denominado apenas P.

⁴ Curso em Licenciatura Plena em Letras/Português, financiado com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Duração: abril de 2006 a dezembro de 2011.

4 ANÁLISE – MOVIMENTO SOCIAL E UNIVERSIDADE: REPRESENTAÇÕES DE ESCRITA E LEITURA.

A escolha das situações aqui analisadas e estudadas são desdobramentos do movimento educativo de formação de educadora/es do campo na região sudeste paraense. As práticas de letramento desses educadores, em suas representações de leitura, mediante suas vivências educativas evidenciadas, ora no movimento social, ora na universidade, reverberam a (re)construção de identidades destes. Nesse sentido “O sujeito se expressa através do prisma do meio social que o engloba, sendo [o prisma] necessário, para compreender as motivações e os pontos de vista expressos na interação verbal” (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Atentamo-nos para os recortes destacados, que descrevem representações do ato de ler na esfera acadêmica e na esfera do movimento social. Cabe-nos aqui comentar que essas representações dos sujeitos são cambiantes e moventes. Isso demonstra que a vida do educador não é definida, pronta, acabada, mas revestida de situações que abrigam experiências doloridas ou alegres, satisfatórias ou insatisfatórias, reflexos de seus processos de escolarização – inerente ao humano de carne e osso, nos termos de Moita-Lopes (2006). Portanto nossos recortes tentam trazer esse entrecruzamento de vozes.

4.1 RECORTE⁵ I – LETRAMENTO NÃO ESCOLAR: LEITURA E MILITÂNCIA NO MOVIMENTO SOCIAL

Os recortes se construíram a partir da seguinte questão norteadora: **P-** Fala um pouco das leituras feitas na última formação do Movimento...

PF1- os livros que o movimento nos passava... eram pra isso voltado para educação do campo... principalmente os livros que a S passava eram textos...eram estudos de convivência...da militância...foi ai que com essas leituras que percebemos o que é um militante de verdade... porque não é:: digamos assim... só aquele que pega um facão uma foice e vai pra frente do grupo...dos sem terra:: o militante é aquele que ler também... que se organiza na base...é:: faz reuniões... é:: contribui nas organizações...

PE2- E: é:: no movimento as leituras que eu fiz... assim foi uma descoberta...eu ia com interesse de saber como é que é o MST...para conhecer... para saber como é que era... porque eu sempre ouvi falar[...]

⁵ A transcrição das entrevistas é uma adaptação das normas de transcrição do texto oral, recomendada em Preti (1993).

quem mora na cidade pensa uma coisa... e quando a gente chega aqui e conhece é outra totalmente diferente né? Quem tá na cidade não sabe porque eles param a estrada...porque para tudo... aí quem não conhece critica... eu mesmo já fiz isso.. antes eu via passar no jornal e já falava m... depois que li as biografias de Olga Benário, Che, de alguns padres sabe, a gente vai aprendendo...hoje quando eu vejo vejo amigos nossos lá e aí aprendi a não mais julgar

PR3- Olha:: eu só te digo que a formação era pesada... muita leitura...leitura sobre o que a mídia diz do movimento... livros do Paulo Freire... lembro um sobre o ato de consciência... eu achava pesado porque a gente tinha muita leitura da universidade pra fazer então imagina, a gente não tinha descanso...o jeito era se organizar para dar conta das leituras do movimento e do curso de Letras... penei viu... mas valeu a pena((risos))

Os recortes destacam práticas não escolares de leituras dos educadores, e essas trazem a formação do Movimento como central. Rastros de uma postura crítica que na fala de PR3 relaciona-se com as leituras do curso de Letras, mas não em traços de junção significativa, porém de demasiado labor que causa ler no movimento e ler na universidade, o que nos faz refletir sobre a necessidade de cunhar um diálogo entre práticas de leitura da Academia e seus entrelaçamentos com as do MST. Reconhecemos que o processo não é dicotômico, mas imbricados em relacionar letramento escolar (STREET,1984); letramento acadêmico (ZAVALA,2010), com os letramentos sociais e não escolares, situados no contexto da militância (BARTON & HAMILTON, 2000).

Notamos ainda, o quanto as experiências de leitura desses professores advêm da vida fora da universidade, assemelhamos ao que Freire (2008) denominou de leitura do mundo que precede a leitura da palavra. O autor enuncia que desde o começo, na prática democrática e crítica, leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas. “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de temas significativos à experiência comum dos indivíduos e não de temas apenas ligados à experiência do educador, logo da escola”. (FREIRE, 2008, p.14). O autor reitera que a leitura do real, contudo, não pode ser a repetição mecanicamente memorizada à nossa maneira de ler o real. Se assim fosse, estaríamos caindo no mesmo autoritarismo tão constantemente criticado nos textos sobre educação.

Passemos aos recortes abaixo, na intenção de observarmos o ato de ler e escrever na esfera acadêmica.

4.2 RECORTE II - LETRAMENTO ESCOLAR: PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

A questão norteadora para os recortes abaixo: **P** Lembra assim... das atividades de leituras que fez durante o período do curso de Letras... assim?

Recortes: PR3: hum sei que era de Dostoievsky... acho que era (a morte e vida de Dostoievsky)... era era um livro mesmo de drama (...) geralmente eu lia um livro de cem páginas noventa páginas...mas quando cheguei na universidade...encontrei com os de setecentos e poucas páginas eu nunca tinha lido...

PF1: na universidade era muito texto... a gente tinha texto para ler a semana toda...então a coisa que mais fiz no curso foi ler... e era **ler e escrever porque tinha os fichamentos as resenhas de tudo que se lia...** lembro do livro do Paulo Freire... que gostei muito... Professora sim, tia não ...lembro de outros também... A mãe((nome de um livro))... mas o que eu lembro mais foi esse do Paulo Freire...

PE2: assim...no início foi ruim...eu nunca tinha feito diário... porque você não sabe fazer isso... **eu nunca fiz isso antes de entrar na universidade... não tinha essa prática...** o professor chega e diz escrevam aí tudo que vocês acham da disciplina tudo mesmo... mas não explica nada... e eu pensava será que é só eu que não sei escrever?

Os discursos acima, se aproximam do que Zavala (2010) afirma sobre letramento acadêmico em uma experiência com estudante indígena no Peru. Em geral, assume-se que os estudantes do ensino superior chegam a essas instituições prontos para *responder às demandas de letramento* que esse nível lhes exige, como apontadas por PE2 “*eu nunca fiz isso antes de entrar na universidade... não tinha essa prática*”. Nota-se que os embates e estranhamentos com as práticas da universidade acontecem mediante o recente ingresso, no ensino superior, de indivíduos de contextos indígenas, quilombolas e camponeses. Especificamente porque no passado o acesso ao ensino superior esteve reservado a uma elite educada e preparada para saber funcionar efetivamente no ambiente universitário.

Retomamos Zavala (2010, p.72), quando enuncia que “a experiência do ler e escrever na universidade não difere tanto das práticas dos lares das classes mais abastadas, por isso, esses grupos se reconhecem nessa instituição de ensino”. Enquanto os sujeitos não pertencentes às classes abastadas não entendem e não (se) reconhecem nas práticas requeridas, e a partir disso inculcam a certeza de que não sabem, como postulado pela participante PE2: “*e eu pensava será que é só eu que não sei escrever*”?

As representações dos professores PR3: “acho que era (a morte e vida de Dostoievsky)... era era um livro mesmo de drama inclusive no final dele... deixava uma lição”, e de PF1: “...lembro de outros também... A mãe”, apontam para a inserção de novas leituras em seu universo leitor. Entendemos que essa seja uma das funções da universidade, proporcionar e ampliar ao indivíduo acesso às práticas de leitura e escrita, antes não realizadas, e que essas permitam repensar a sua realidade, em outras palavras, ter acesso a letramentos dominantes, veiculados na academia, podem e devem expandir os letramentos locais. (BARTON & HAMILTON, 1998). Como endossou Freire (2008), é responsabilidade da escola ampliar o que os indivíduos já trazem de suas realidades leitoras. E, como assevera Zavala (2010), esse processo não ocorre imediatamente, tampouco sem conflitos.

4.3 RECORTE III - LETRAMENTO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR: IDENTIDADES LEITORAS

Escolhemos o recorte abaixo por identificar nele o entrecruzamento dos discursos do letramento acadêmico e do Movimento Social.

PF1- na universidade era muito texto... e tinha também os textos...os livros que a gente tinha que ler do movimento...que chegava a doer a cabeça... e era ler e escrever porque tinha os fichamentos as resenhas de tudo que se lia... a gente vinha para **o tempo comunidade** e retornava com dois ou três livros que o movimento dava... e ainda tinha os diários de campo que a gente fazia nas disciplinas... e tinha os seminários dos livros que eles passavam pra nós... só posso dizer que era muitas leituras.

Chamamos atenção para as leituras realizadas durante o curso Letras/PRONERA, as quais tinham a intenção de formar professores do campo e leitores com posturas políticas engajadas, a fim de se constituírem sujeitos atuantes na luta pela reforma agrária em suas áreas de assentamentos, em razão disso, o recorte em análise entrecruza discursos de leituras da Universidade e do Movimento Social, como denomina o participante **PF1**: “a gente vinha para o tempo comunidade e retornava com dois ou três livros que o movimento dava... e tinha os seminários dos livros que passavam pra nós”, e as leituras da academia: “...então a coisa que mais fiz no curso foi ler... que chegava a doer a cabeça... e era ler e escrever porque tinha os fichamentos as resenhas de tudo que se lia...”. A escrita e leitura na academia, inerentes ao curso de Letras e evidenciadas nos relatos dos professores, ora são orientadas, por práticas do curso de Letras/PRONERA, ora pelas do Movimento, notadamente em função da base

epistemológica diferenciada do curso, denominada pedagogia da alternância, cuja referência se dá em atividades de leitura e escrita realizadas, ora no tempo comunidade, ora no tempo acadêmico (VENDRAMINI, 2011). Tal organização se assemelha ao que Gee (1994) nomeou de modelo sociocultural para abordar a linguagem, e isso implica assumir discursos que envolvam pensar, sentir, valorizar, e atuar diferentemente em cada contexto social.

Salientamos que nossa análise permite afirmar que o currículo de cursos pensados para grupos minoritarizados devem assentar-se em práticas dialógicas entre os saberes escolarizados e não escolarizados, como evidenciado nos recortes. Tal postura, eventualmente vai de encontro com a predominância de uma universidade que, em sua construção histórica, é responsável pela problemática da negação dos saberes múltiplos e por proporcionar e manter um modelo autônomo de letramento (STREET, 2003). Modelo esse que não permite educar para além dos muros escolares e que tampouco empodera os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, cujo foco se assenta nas representações do ato de ler e escrever de educadores do campo, buscou evidenciar as diferentes práticas relevantes para a compreensão do uso da linguagem pertinentes ao processo de formação do/a professor/a, seja na esfera acadêmica, seja na esfera do Movimento Social. Observamos nas representações de leituras de nossos educadores que o sujeito camponês quando revela suas lembranças do ato de ler invoca concepções de leitura nem sempre centradas no texto escrito.

Nota-se o imbricamento entre práticas de leitura e escrita advindas da universidade e do movimento, mas é percebido uma relativa sobreposição do letramento acadêmico, enquanto prática distante dos usos reais de linguagem dos educadores, logo é compreensível o não reconhecimento de práticas de escrita específicas da esfera acadêmica, a exemplificar: produção escrita de fichamentos e resenhas, o que corrobora o postulado por Zavala (2010, p.73) “o letramento escolar/acadêmico é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder”. Ainda, segundo a autora, na perspectiva dos estudos do letramento, é

preciso conceber a escrita e leitura como sistemas simbólicos enraizados na prática social, inseparáveis de valores sociais e culturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, voltadas para a codificação e decodificação de símbolos gráficos.

Assim, importa lembrar que para Freire (1981), o ato de ler criticamente está fundado em uma prática social que associe a aprendizagem da leitura e escrita – como ato criador – ao exercício da compreensão crítica daquela prática, sem criar, contudo, a ilusão de tratar-se de uma alavanca definitiva para a libertação, mas compreender que a leitura enquanto ato criador pode contribuir expressivamente para esse processo. Sob esse ponto de vista, restringir as atribuições de ler e escrever significativamente somente à escola/universidade é legitimar um único tipo de saber: o escolar, o científico. Nessa perspectiva, aquele que não passou pela instituição acadêmica é colocado na condição de inferior, portanto, não elaborador de conhecimentos. Esse modelo de universidade não corresponde às expectativas da classe trabalhadora.

Nesta direção, vale lembrar que o debate da Educação do Campo ainda nos desafia no sentido de uma necessária parceria, pois não há educação para práxis sem o diálogo com as organizações sociais, com os Movimentos, e sem o reconhecimento de que a Reforma Agrária não é luta somente por terra, mas por educação, e educação para a melhoria das condições e da qualidade de vida, principalmente dos trabalhadores/educadores do campo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

_____. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. pp.07-15.

BEZERRA, C. S. Práticas de letramentos de educadores de um assentamento no sudeste do Pará: representações de leitura. **Dissertação de Mestrado** apresentada ao programa de pós-graduação em Linguística da UFSC, 2014.

CAMPOS, Samuel Pereira. O Movimento Sem Terra e o letramento no meio rural. In: Práticas de letramento no meio rural brasileiro: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. **Tese de doutorado** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, 2003.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008 (NEAD Especial; 10). p. 67-86

FERREIRO, Emília. Fala mestre! Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**. São Paulo, nº 162, ano 17, pp. 27-30, maio 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância de o Ato de Ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Moderna, 2008.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013[1981].

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015[1973].

_____. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

GEE, James Paul. Background to the 'New Literacy Studies' In: GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies**: Ideology and Discourses. Londres: Taylor & Francis, 1994. p. 49-70.

GUEDES-PINTO, A. L; GOMES, Geisa, G.; SILVA, Leila, C. B. da. Percursos de letramento dos professores: Narrativas em foco. In: KLEIMAN, A. B; MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles (orgs.). **Letramento e Formação do Professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005. p. 65-92.

HEBETTE, Jean. A resistência dos Posseiros. In: **Cruzando Fronteira**: 30 anos de estudo do Campesinato na Amazônia. Vol. II. Belém: EDUFPA, 2004. p. 75-294.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas- SP: Mercado de Letras, 1995.

MARTINS, José de Souza. Migrações e Tensões sociais na Amazônia. In: Martins, José de Souza. **Expropriação e Violência**: a questão política no campo. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1991, p.61-83.

MOITA LOPES, Luis Paulo. (org). **Discursos de Identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma linguística aplicada. INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

_____. CAVALVANTI, M. C. Implementação da pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada** 17, 1991. p.133-144.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MICHELOTI, F. Os espaços formativos e de aprendizagem na educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos. FERNANDES, B. M. (orgs) **Educação do Campo: campo-políticas públicas- educação**. Brasília: Incra; MDA, 2006.

PELANDRÉ, Nilcéa, L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRETI, Dino (org.). **Análise de Textos Oraís**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1993, p.11-12.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambrigde: Cambrigde University Press, 1984.

_____. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade**. King's College, Londres. Outubro de 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação trabalho e ensino. In: MUNARIN, A. ET AL (orgs). **Educação do Campo: Políticas Públicas, Territorialidades e Práticas pedagógicas**. Florianópolis. Insular. 2011. p. 145-160.

VÓVIO, C. Lemos; SOUZA, A. L. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. (orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP mercado de letras, 2005, p. 41-64.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (orgs). **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

Charlene BEZERRA

Cursa doutorado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre em Linguística pela mesma Instituição (2014). Possui graduação em Letras- Habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (2008). Participante do GT de Formação de Professores da Educação Básica do Campo/Fórum Regional de Educação do Campo(FREC). E membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada(NELA/UFSC).

Marcos Antonio Rocha BALTAR

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina, é graduado em Letras Licenciatura Plena Português-Francês pela Universidade Federal de Pelotas (1992), mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e pós-doutor pela Universidade de Genebra-Suíça (2006). Em 2014-2015 fez Estágio Sênior na Escola Superior do Professorado e do Ensino - ESPE de Versailles - Universidade de Cergy Pontoise, França. Tem experiência na área de Letras, pesquisando a interface entre a Educação e a Comunicação. Em 2004/2006 publicou o livro Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula. Em 2009 publicou o livro Rádio escolar: letramentos e gêneros textuais. Em 2012 publicou Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático. É coordenador da área Letras - Português, do Programa de Iniciação à Docência - PIBID - da UFSC, e membro do Núcleo de Linguística Aplicada - NELA - UFSC.

Recebido em dezembro/2015 - Aceito em dezembro/2016