

APRESENTAÇÃO

Nos últimos cinco anos, a parceria entre as instituições de ensino superior (IES), o Ministério da Educação e os movimentos sociais de luta pelas escolas e pela Educação no Campo vem promovendo um novo modelo de formação de professores – as Licenciaturas em Educação do Campo.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é ofertado em regime de alternância (tempo escola e tempo comunidade). O tempo escola é realizado nas Instituições de Educação Superior, de modo a permitir o acesso e a permanência dos estudantes na universidade. Já o tempo comunidade é realizado nas comunidades dos estudantes por meio de atividades orientadas pelas IES por meio de oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros. O curso é destinado aos educadores e educadoras que atuam em escolas do campo e que já possuem a formação no Ensino Médio, sem possibilidades de frequentar uma universidade regularmente.

Desse modo, trata-se de uma proposta curricular referenciada na realidade do campo. Os componentes curriculares estão organizados nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens; Ciências Humanas e Sociais (CSH); Ciências da Natureza (CVN); Matemática e Ciências Agrárias. O regime de alternância entre tempo escola e tempo comunidade do campo permite arranjos que contribuem para o ingresso e a permanência dos profissionais que atuam nas escolas do campo sem a necessidade de deixarem de viver naquele lugar.

Na Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a formação de professores na Educação do Campo iniciou-se em 2005, com a parceria entre o INCRA e a Universidade. Desde então, há um acúmulo de experiências nas ações de pesquisa e de extensão voltadas para a Educação do Campo.

Quanto à formação específica de professores de ciências na Educação do Campo, diversas questões nos inquietam, no sentido de compreender esse novo projeto de formação docente e construir reflexões para o aperfeiçoamento dessa experiência.

Nesta dissertação será apresentado o resultado de uma pesquisa na qual se constrói um diálogo entre a Educação do Campo, a Educação em Ciências e a mediação da leitura e da escrita nos espaços formativos.

Assim, este trabalho está diretamente relacionado com um projeto de ensino concebido pela área das Ciências da Vida e da Natureza – CVN –, especificamente para a turma de Educação no Campo de 2008, que privilegia a formação de professores leitores e produtores de textos didáticos de ciências.

Escolhemos investigar uma *oficina de leitura e escrita de textos didáticos da disciplina de ciências*, reconhecida pelos estudantes como sendo a mais significativa para a formação deles, no que diz respeito à apropriação de ritos da escrita em espaços formais. Fizemos esse investimento por acreditarmos que uma investigação dessa experiência pudesse contribuir para avançarmos na compreensão sobre a formação de professores de ciências como leitores, produtores e mediadores de textos, bem como na proposição de componentes curriculares para o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

No capítulo 1 foi apresentado o contexto da investigação desta pesquisa, destacando o cenário da formação de professores na Educação do Campo no Brasil; a Licenciatura em Educação do Campo, na experiência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas; assim como o meu envolvimento com a área de CVN e com os sujeitos da pesquisa. Ainda nesse capítulo também foram abordados os fatos que culminaram na construção do objeto de pesquisa e nos objetivos da mesma.

No capítulo 2, apresentamos o desenho metodológico desta investigação, com as escolhas feitas para a construção de tal pesquisa.

Em seguida, no capítulo 3, trazemos alguns conceitos importantes de alguns autores, no sentido de permitir um diálogo com os dados coletados.

O capítulo 4 foi reservado à apresentação e análise dos dados. Nesse capítulo, fazemos uma breve descrição dos sujeitos desta pesquisa, posteriormente, uma caracterização da oficina investigada e, finalmente, a avaliação que o professor e os estudantes fazem da oficina.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais com destaque para as implicações desta pesquisa no ensino de ciências e para a Educação do Campo.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO DESTA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar elementos que possam auxiliar o leitor a compreender o contexto que motivou esta pesquisa.

Inicialmente, apresento o cenário atual da formação de professores na educação do campo no Brasil, a partir de uma discussão sobre as políticas públicas implementadas e sobre os modelos de formação a elas associados. Em seguida, conto um pouco da história da formação de professores para o campo na experiência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Nessa ocasião, narro minha iniciação nessa experiência de ensino e pesquisa. Para finalizar, situo os acontecimentos que contribuíram para a construção do objeto de pesquisa desta investigação e, conseqüentemente, para a definição dos objetivos específicos e gerais desta dissertação.

1.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Acreditamos ser precária uma educação que se vale de professores que têm como formação inicial ou formal somente a Educação Básica completa ou, às vezes, até mesmo incompleta. No entanto, essa é a realidade de muitas escolas brasileiras rurais e também urbanas.

Segundo o *Relatório de Referência da Educação do Campo*, organizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela Diretoria de Estudos e Acompanhamento das Vulnerabilidades Educacionais (DEAVE), elaborado em 2008, um aspecto positivo a ser considerado é o fato de que a proporção de professores leigos que atuam na área rural nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) declinou acentuadamente no período de 2002 a 2005. De fato, esse grupo diminuiu de 8,3% para 2,7% do total de professores em exercício nas escolas rurais (BRASIL, 2008, p.10).

De acordo com o documento citado, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostram que ainda há uma quantidade relevante de professores que atuam nos anos finais do Ensino

Fundamental e no Ensino Médio e que não possuem formação de nível superior, contrariando a legislação em vigor. Situação que se torna mais grave nos pequenos municípios, nas periferias das grandes cidades e na zona rural propriamente dita.

Os eventos e movimentos que antecederam o II Seminário de Educação do Campo em 2004, realizados em todo o Brasil, significaram um marco na ampliação do debate participativo por uma política específica dedicada à formação de professores do campo.

Assim, os anos que se sucederam a 2004 caracterizam-se como o período próspero em termos de avanços na institucionalização de políticas de formação docente para as escolas do campo e de fortalecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse programa, criado em 1998, promoveu a implantação de vários cursos de formação de educadores do campo em diferentes pontos do país, como os cursos Pedagogia da Terra; Pedagogia das Águas; Licenciaturas em Geografia, História, Letras e Artes (TAFFAREL et al., 2011).

Apresenta-se, a seguir, alguns marcos e movimentos para construção e implementação do programa de formação de educadores para o campo, extraídos da descrição da historicidade do fenômeno Educação do Campo, por Kolling et al. (1999),: o II Seminário de Educação do Campo (2002); a II Conferência Nacional *Por Uma Educação do Campo* (II CNEC) em 2004; a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC) (2005); a criação de uma Coordenação Geral de Educação do Campo no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)/Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (2006); os seminários estaduais de Educação do Campo promovidos pelo MEC em praticamente todos os estados brasileiros, nos anos de 2005 a 2006; os dois Seminários de Pesquisa em Educação do Campo (2005 e 2008); a criação do *Programa Saberes da Terra* (2005) e a criação do *Programa PROCAMPO – Licenciatura em Educação do Campo* (2006). Além desses, podemos considerar as inúmeras iniciativas por parte de secretarias estaduais e municipais de educação, dos movimentos sociais e das universidades, entre outros, que representam um ciclo de ações de afirmação da Educação do Campo no

interior da estrutura do Estado, notadamente no Poder Executivo, tanto quanto no interior da sociedade civil e nas instituições educacionais.

As *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* (promulgada pela Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril de 2002) sinalizam a necessidade de repensar a organização da escola, do conhecimento e da prática pedagógica. Estabelecem, entre outros, que currículo e a aprendizagem são relacionados ao trabalho e à diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Isso implica repensar caminhos alternativos para a formação dos/as educadores/as. A exequibilidade desse projeto de Escola do Campo passa pelo compromisso de conhecer e incorporar as necessidades do campo e a relação delas com conhecimento socialmente produzido e demandado pelos seus sujeitos. Situação que exige profissionais que sejam capazes de romper com a visão disciplinar estreita e fragmentária que orienta, em geral, os cursos de formação docente no país, conforme os pressupostos expressos pela área de Ciências da Vida e da Natureza e materializados nas abordagens temáticas. Trata-se de pensar e de levar adiante uma organização do trabalho pedagógico baseada em uma visão mais abrangente e integrada de sociedade, natureza e homem (LIMA et al., 2009).

O que as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo* destacam é a necessidade de pensar uma concepção de escola, de aprendizagem e de formação de educadores que seja capaz de entender as demandas apresentadas pela população que emerge das lutas sociais: o novo campo dos assentamentos de Reforma Agrária; o novo campo que os agricultores familiares e camponeses/as estão discutindo e construindo, especialmente em relação às novas práticas agrícolas com base na agroecologia; o novo campo que os quilombolas estão construindo, a partir da luta pela demarcação e titulação de suas terras; o novo campo das quebradeiras de coco e dos pescadores, a partir de suas conquistas em termos de direitos. Enfim, as novas condicionalidades que criam outras e exigentes possibilidades.

O documento com a proposta de um *Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo*, elaborado pelo Grupo de Trabalho do MEC, assim se refere:

A formação do profissional é um desafio que tem a ver com o futuro da educação básica do campo. (...) para superar os desafios, e possibilitar a atuação de profissionais qualificados dentro dos princípios políticos pedagógicos já apontados nas escolas do campo, a preparação do professor precisa ser mais ampla, extrapolando a estrita formação por disciplinas que hoje predomina nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2009, p.2).

Nesse contexto, surge a intenção de uma licenciatura específica para a Educação do Campo, respaldada na Resolução nº 3/1997, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, especialistas vinculados às universidades e aos movimentos sociais são chamados a elaborar e apresentar ao Ministério de Educação uma proposta concreta de formação de educadores do campo, construída em novas bases. O Grupo de Trabalho do MEC apresentou, no início do ano de 2006, a proposta de criação de um curso de “Licenciatura Plena em Educação do Campo” para formação de educadores para atuar na Educação Básica em escolas do campo que deveria ser mantido por Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas em participar do projeto, com apoio e ou parceria institucional do MEC.

Inicia-se nessa fase o *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo* (Procampo), que apoia a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país. Tais cursos focaram-se na formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio nas escolas rurais. Quatro universidades iniciaram, em 2008, as turmas pilotos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo, sendo elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A habilitação na área de Ciências foi ofertada pela UFMG em 2005, na turma do curso Pedagogia da Terra e depois em 2008 e 2009.

Atualmente, o curso de Licenciatura em Educação do Campo desenvolve-se em mais de 27 (vinte e sete) instituições de Ensino Superior no território nacional.

1.2. O ENVOLVIMENTO DA PESQUISADORA COM O CONTEXTO E COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

O início das minhas atividades no desenvolvimento de pesquisas e de trabalhos de extensão na Faculdade de Educação (Fae) da Universidade Federal de Minas Gerais coincidiu com o momento de implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo naquela Universidade.

Em Maio de 2007, recém-formada em Licenciatura em Química pela referida Universidade, eu possuía três anos de experiência como professora de química no Ensino Médio, na rede estadual de ensino e, um ano na rede particular, como responsável pelo laboratório de ensino de aulas de ciências, em uma escola da zona sul de Belo Horizonte.

Nessa ocasião, tive contatos com vários colegas professores com os quais me identifiquei, atraindo-me pelas metodologias e propostas de ensino implementadas por eles, mestrandos ou doutorandos na Faculdade de Educação da UFMG. Oportunidade que ascendeu em mim a vontade de pós-graduar-me na área da educação em ciências. Procurei minha ex-professora da disciplina de Prática de ensino de química, que na época era coordenadora do curso de Especialização do Centro de Ensino de Ciências e Matemática – Cecimig, órgão complementar da Faculdade de Educação para buscar informações. A ideia era aproximar-me do trabalho de ensino e pesquisa que ela desenvolvia e cursar a especialização em Ensino de Ciências por Investigação – ENCI, ofertada pelo Centro. Ela tornou-se orientadora de minha tese para o mestrado.

Ocorre que, naquele ano, estava em implantação o curso à distância, com a criação de pólos específicos no interior de Minas Gerais, excluindo a possibilidade de oferta de vagas no campus da Faculdade de Educação da

UFMG, o que me levou a conhecer o projeto de formação de educadores para o campo, na época, denominado Pedagogia da Terra. Dispus-me a trabalhar como voluntária, auxiliando a equipe de docentes na formação de professores de ciências no curso.

Naquele ano, 2007, a equipe era consideravelmente pequena, contávamos com poucos bolsistas monitores e professores colaboradores. Essa turma foi criada a partir de um convênio entre a Faculdade de Educação da UFMG, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA). A proposta de formação de professores para atuarem nas escolas do campo abrangeu quatro áreas de habilitação, sendo elas a área das “Ciências da Vida e da Natureza (CVN)”, das “Ciências Sociais e Humanidades (CSH)”, das “Linguagens, Artes e Literatura (LAL)” e da “Matemática”, cujos estudantes, após o ingresso, passaram por um processo de escolha da área que gostariam de cursar. Devido a minha formação em Licenciatura em Química, atuei como bolsista na área de CVN. Quando comecei a trabalhar como bolsista, os 65 estudantes já se encontravam no 4º período de uma formação que engloba 10 períodos.

Na área das CVN, eu atuava como monitora dos estudantes e professores e, neste último caso, auxiliava-os no preparo das aulas e dos materiais didáticos. Atuava ainda junto à equipe de coordenadores do curso, participando das reuniões pedagógicas e das discussões sobre os mais variados aspectos do curso, dentre eles da construção curricular.

Em janeiro de 2008, já na condição de bolsista, vinculada ao Programa de Extensão da Universidade (PROEX- UFMG), atuei auxiliando na organização do processo seletivo para entrada da segunda turma (2008), aumentando minha experiência no contexto de implantação dos cursos de formação de professores para o campo.

A iniciativa de montar uma nova turma resultou de um convite feito à UFMG pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O objetivo era desenvolver um Programa Piloto de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Essa seria a primeira experiência de

Licenciatura em Educação do Campo com financiamento proveniente do Ministério da Educação (MEC). Uma das referências adotadas na elaboração do projeto, demandada pelo MEC para oferta de novos cursos em outras universidades, é a experiência da UFMG com o desenvolvimento do curso Pedagogia da Terra, iniciada em 2005 (ANTUNES-ROCHA, 2009; LIMA et.al., 2009), com seus desdobramentos decorrentes das turmas posteriores.

A turma de Licenciatura em Educação do Campo de 2008, cuja história discente compõe o contexto desta pesquisa, foi ofertada em uma entrada única, com 60 vagas e um vestibular especial, para atender às habilitações em “Linguagem e Alfabetização (LAL)” e “Ciências da Vida e da Natureza (CVN)”. O curso tem uma duração de 08 semestres, tendo sido iniciado em fevereiro de 2008 (tempo escola I) com previsão de conclusão para dezembro de 2011, momento destinado a apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, fechando assim o tempo escola e comunidade VIII. Os módulos presenciais são realizados nos meses de fevereiro e julho e identificados pelo termo *tempo escola* (TE). Entre dois módulos presenciais ocorre um período dedicado à realização de trabalhos previamente orientados, no qual os estudantes permanecem em suas comunidades de origem. Esses períodos são denominados *tempo comunidade* (TC). Essa dinâmica é conhecida como *Pedagogia da alternância*¹.

A orientação dos trabalhos a serem realizados em cada TC ocorre durante os TEs. Durante os TCs, os estudantes são incentivados a entrarem em contato com monitores do curso, chamados orientadores de aprendizagens. Os orientadores de aprendizagem são estudantes de graduação (de pedagogia e das licenciaturas) e de pós-graduação, contratados por meio dos projetos de extensão, que atuam em diferentes frentes no curso, com destaque para o

¹ Pedagogia da Alternância – Sistema criado na França, na década de 30 do século XX, para atendimento escolar aos filhos de agricultores, face às defasagens educacionais de ensino do meio rural e diante do desinteresse desses jovens pela escola tradicional - não contextualizada com as especificidades do campo. Consiste numa articulação entre os dois tempo educativos da alternância – o tempo escola (TE) e o tempo comunidade (TC). No TE o educando permanece no espaço da escola em regime de internato. No TC, o educando retorna ao seu contexto sócio-político para colocar em prática as questões que foram objeto de estudo no TE. Nesse espaço ocorrem as intervenções denominadas Inserção Orientada na Escola (IOE) e Inserção Orientada na Comunidade (IOC). Além desse trabalho, o educando leva, como tarefa, textos próprios da etapa para estudos. Por ser um método de ensino diferenciado que articula prática e teoria, exige do professor uma formação específica que não tem sido considerada nos cursos de formação de professores em geral (OLIVEIRA, 2010, p.3).

acompanhamento dos estudantes durante os TEs e TCs. Os orientadores de aprendizagem têm um importante papel, não só no apoio ao aprendizado dos conteúdos, mas também na reelaboração de propostas para o curso, no que diz respeito ao apoio a estudantes e professores².

A turma 2008 da Licenciatura em Educação do Campo da UFMG faz parte do projeto piloto de implantação dos cursos de profissionais da educação para as escolas do campo. Atualmente, o Programa de Apoio a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, possibilitou que a UFMG incorporasse as Licenciaturas em Educação do Campo como cursos regulares da Universidade, ofertando-os uma vez por ano nas habilitações: Ciências da Vida e da Natureza; Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Sociais e Humanidades e Matemática.

Diante do contexto atual da Educação do Campo, estudantes, professores, coordenadores das áreas de formação, bolsistas e demais coordenadores veem-se dentro de um processo de construção de uma nova concepção de educação e de campo. É intenso o diálogo entre os atores envolvidos, no sentido de construir uma nova forma de pensar e agir na formação de educadores, revendo e analisando os passos já dados dentro do curso, visando apontar novos caminhos. Em outras palavras, o projeto de formação de professores dentro dessa licenciatura constrói-se no próprio ato de fazê-lo acontecer, contando com a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos. Esse modo de construção curricular está registrado no material didático do curso para a turma de 2005, de autoria da professora Maria Emília Caixeta de Castro Lima. A Licenciatura em Educação do Campo vem ocorrendo de modo diferenciado das demais licenciaturas já ofertadas e consolidadas na UFMG e em outras universidades do país. O fato de ser dirigido a um público bem caracterizado em termos de origem, de história, de projeto de vida e de sociedade, com um forte componente de engajamento político, traz consequências para o perfil dos formadores que se ocupam do curso e para o tipo de escolhas que são feitas.

² Para maiores informações sobre o papel dos Orientadores de Aprendizagem cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ver Pio et al,2009 e Pio-Venancio et al (2010).

Nessa linha de interação entre universidade e estudantes aos quais se destina, um instrumento que o curso “Pedagogia da Terra” consagrou como permanente e importante foi a realização das reuniões de planejamento e avaliação. Todo final de semestre ocorrem reuniões entre estudantes, equipe formadora e coordenadores para avaliação dos diversos momentos do semestre: avaliação das disciplinas, do trabalho dos docentes, das metodologias utilizadas, da infraestrutura oferecida nos alojamentos, da alimentação, das atividades de campo propostas e realizadas, do trabalho dos orientadores de aprendizagem. Enfim, tudo é discutido e analisado pelos sujeitos envolvidos.

O perfil do egresso nas Licenciaturas em Educação do Campo (turma 2008), concebido pela coordenação do curso, é de professores em “Ciências da Vida e da Natureza” e em “Linguagens, Artes e Literatura” para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Diante das propostas do *Plano Nacional da Formação dos Profissionais da Educação do Campo* (BRASÍLIA, 2009), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, o formato curricular do curso demonstra, fortemente, o objetivo de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no entorno dela. Esses educadores estariam, portanto, aptos a atuarem na gestão de processos educativos escolares, na construção do projeto político-pedagógico e na organização do trabalho escolar e pedagógico nas escolas do campo.

Assim, o conteúdo curricular sistematizado para essa formação em oito períodos privilegia conteúdos específicos da área de conhecimento, conteúdos de formação pedagógica, temáticas sobre a Educação do Campo, relação do homem com a terra que se refletem no estágio supervisionado (UFMG, 2008).

Envolvida nesse contexto político de formação, também iniciei minha caminhada na desconstrução da concepção de educação em que fui formada. Minhas primeiras iniciativas nesse sentido ocorreram na Escola Estadual em que atuava. Comecei revendo e analisando a minha prática como professora de Química da Educação Básica e procurando construir, junto à coordenação

da escola, novas alternativas para trabalhar com os jovens do Ensino Médio da periferia.

A experiência na Educação do Campo contagia os envolvidos pela oportunidade que nos oferece de conhecer outras realidades, muito diferentes daquelas a que estamos acostumados e, por isso, constitui-se como um campo novo de proposição, realização e pesquisa.

Portanto, essa nova concepção de formação docente de Educação do Campo que comecei a conhecer, impulsionou-me a buscar caminhos para compreender aquela experiência da qual passei a fazer parte.

Apresentei e tive aprovado um projeto para o mestrado em educação que intenta proporcionar o estabelecimento de um diálogo mais indagador e reflexivo sobre as práticas pedagógicas que circulam na sala de aula do curso, considerando as necessidades e demandas dos estudantes da área das Ciências da Vida e Natureza.

Nesses últimos quatro anos participando do Educampo³, fui orientadora de aprendizagem dos estudantes da turma de 2005 (Pedagogia da Terra) e da turma de 2008. Ser uma orientadora de aprendizagem permite construir uma relação muito estreita com os estudantes, conhecer suas necessidades e servir de mediador entre o que eles dizem e o que os professores do curso de licenciatura acreditam que é preciso fazer. Na universidade, os orientadores fazem a mediação entre os estudantes e os professores, entre estudantes e a coordenação do curso, além de: (I) prestar informações sobre localização e funcionamento de setores da universidade e sobre serviços diversos existentes na cidade (por exemplo: como marcar uma consulta com médico de especialidade tal? Onde fica tal loja? Como faço para chegar a tal lugar?); (II) auxiliar em consultas à biblioteca, empréstimos de livros, uso das salas de informática, realização de pesquisas e trabalhos, entre várias outras coisas. Em decorrência da relação de proximidade que se desenvolve ao longo dos encontros, os orientadores desenvolvem a capacidade de escuta e de encorajamento dos estudantes, visando contribuir para que eles superem as dificuldades que se lhes apresentam ao longo do curso. São variadas as

³ O Educampo (Núcleo de estudos e pesquisas em educação do campo e sustentabilidade da Faculdade de Educação da UFMG) reúne as pesquisas e projetos de extensão da Educação do Campo. Maiores informações www.fae.ufmg.br/educampo.

ocasiões em que nos vemos aconselhando algum(a) estudante que está querendo desistir do curso devido a problemas enfrentados com o(a) companheiro(a), ou devido às dificuldades encontradas em alguma disciplina. Em outras situações, o trabalho do orientador(a) de aprendizagem é o de estar ali apenas como um ouvinte para os choros e risadas de pais e mães ao contar sobre os seus filhos que ficaram em casa. São fotos e gravações em celulares ou então cartinhas recebidas no momento da despedida, quando tudo vale para diminuir a saudade. Marca-nos sobremaneira os relatos emocionados de homens e mulheres trabalhadores rurais, de militantes de movimentos sociais, que se veem deslumbrados diante da realização de um sonho: ser estudante de graduação na Licenciatura em Educação do Campo, mesmo que isso os obrigue a ficarem dias longe de casa, da família, dos amigos e da vida em uma pequena comunidade.

A minha relação com os sujeitos envolvidos na Educação do Campo na UFMG é de profundo aprendizado, uma vez que passou a constituir-me como uma educadora melhor e cidadã.

1.3. CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Um dos desafios identificados pela coordenação do curso para garantir uma boa formação acadêmica para esses sujeitos das Licenciaturas em Educação do Campo deve-se à dificuldade que eles tinham para lidar com a escrita e a leitura. Tal questão permeou diversas reuniões de toda a equipe do curso, desde a primeira experiência de formação de professores do campo, ocorrida com a turma de Pedagogia da Terra, que havia entrado em 2005. Nesta turma, bem como na turma de 2008, lidamos com homens e mulheres que traziam em sua história características de liderança, grande desempenho no campo da oralidade, desenvoltura para usufruir dos espaços públicos, decorrentes das experiências de militância em igrejas, sindicatos e outros movimentos sociais, mas que, no entanto, mostravam-se embaraçados diante dos rituais de leitura e, principalmente, da solicitação de produção de textos, tarefa a qual eram sistematicamente expostos na academia. No momento final

de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso, as dificuldades com a leitura e a escrita marcaram de modo dramático a referida turma.

Essas dificuldades podem ser compreendidas pela precária história de escolarização que os sujeitos trazem, principalmente, de suas experiências de escolarização na rede pública brasileira. Por isso, os problemas com a leitura e a escrita não são exclusividade dos sujeitos vindos do campo. Mesmo no contexto do Ensino Médio nas escolas urbanas, um dos principais desafios dos professores de língua portuguesa é auxiliar seus estudantes na aprendizagem da leitura e da escrita. (RIOLF e IGREJA, 2010).

A equipe de formadores da área das CVN, que também atua na formação de professores das licenciaturas específicas mantidas pela mesma universidade (em ciências biológicas, em física e em química), assumiu como desafio desenvolver atividades de leitura e escrita de textos de Ciências na sala de aula ao longo de todo o curso. Essas ações foram implementadas pela própria equipe de Ciências, sob a coordenação dos orientadores desta dissertação. Alguns trabalhos gerados já foram apresentados em eventos e publicados em periódicos da área (LIMA, AGUIAR, MARTINS (2005); PAULA, LIMA (2010, 2011)). Essas intervenções ou iniciativa no campo da leitura e da escrita do texto de Ciências fizeram parte de um Projeto de Ensino centrado no compromisso de que formar professores de Ciências é também formar bons leitores e produtores de textos. Vários membros da equipe de formadores da área das CVN desenvolvem pesquisas que envolvem o papel da linguagem no contexto do ensino de Ciências.

De acordo com a coordenadora da área de Ciências, explicitado em reunião com a equipe das CVN *para aprender Ciências e para aprender a ensinar Ciências, o futuro professor precisa aprender a utilizar os textos de sua área para atualizar-se, a produzir textos para seus futuros estudantes e a mediar a leitura e a escrita deles para que também desenvolvam autonomia no aprendizado.*

O desafio de formar professores de ciências leitores e produtores de textos foi assumido com a turma 2008 em decorrência da concepção de formação de professores de ciências dos docentes que estavam envolvidos com o curso, do fato de que o currículo estava em construção e, por isso,

permitia espaços para a inovação e também diante das características daquela turma. Essa iniciativa vai ao encontro do movimento que defende que as atividades de leitura e escrita não devem ser objeto de interesse apenas dos professores de língua materna (PAULA e LIMA, 2010).

Na experiência com a turma de 2008, as primeiras avaliações feitas, fossem elas diagnósticas ou mesmo realizadas após intervenção sistemática em sala de aula, indicaram dados preocupantes no que se refere ao desempenho dos estudantes na leitura e na escrita.

No primeiro e no segundo período do curso, os estudantes realizaram disciplinas específicas, cuja ementa objetivava desenvolver as habilidades de leitura e de produção de textos, propostas e conduzidas pela equipe de formadores da área de Linguagem. Embora essa preocupação com as habilidades de leitura e de escrita estivesse sendo enfrentada também num âmbito mais geral, com disciplinas específicas conduzidas pela área da Linguagem, a equipe de formadores da área das CVN, dentro da carga horária das disciplinas dos conteúdos de Ciências, privilegiou atividades direcionadas especificamente para a leitura e escrita de textos didáticos dessa área dentro do Projeto de Ensino assumido pela coordenação.

As intervenções desenvolvidas pela área das CVN tinham uma carga horária pequena (entre 04 a 08 horas/aula) e ocorriam dentro do horário regular das disciplinas que compunham o currículo de Ciências. Elas eram ministradas por professores oriundos das áreas de Ciências Biológicas, Química ou Física.

No terceiro período do curso, durante o tempo escola III, houve a divisão da turma por área de conhecimento: trinta estudantes passaram a compor a turma de habilitação em “Línguas, Artes e Literatura” (LAL) e quarenta e três estudantes⁴ formaram a turma das “Ciências da Vida e da Natureza” (CVN). Nessa ocasião, a coordenação das CVN decidiu pela formalização das intervenções que vinham sendo desenvolvidas no âmbito do Projeto de Ensino de leitura e de produção de textos didáticos de Ciências. Tais intervenções passaram a ser chamadas de *oficinas de leitura e escrita de textos didáticos de*

⁴ O vestibular para a Licenciatura em Educação do Campo da UFMG ofereceu e classificou 60 candidatos. No entanto, a UFMG aceitou outros 13 estudantes que iniciavam o mesmo curso na Universidade de Brasília (UnB), assim a turma de 2008 da UFMG passou a ter 73 estudantes.

Ciências. Destaque-se que, antes da divisão da turma, a coordenação da área já havia discutido com toda a turma sobre as dificuldades que apresentaram nas tarefas solicitadas e o firme propósito de auxiliá-los a superarem as mesmas.

Sabemos que há a elaboração de várias intervenções/oficinas de leitura e produção de textos didáticos de Ciências na turma desde o 2º período.

A tabela 01, abaixo apresentada, mostra algumas intervenções que pudemos recuperar de memória ou por meio de registros escritos desenvolvidos pelas CVN na turma de 2008 de Licenciatura em Educação do Campo, resultantes desse diagnóstico. Para esse trabalho de pesquisa, restringi meu levantamento de dados ao intervalo que vai até o 4º período, pois a partir desse momento eu deixei a função de orientadora da aprendizagem e, portanto, não continuei acompanhando o curso de perto.

TABELA 01 – INTERVENÇÕES DO PROJETO DE ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS - TURMA DE 2008

Intervenção/Oficina	Período do curso	Objeto de trabalho	Breve descrição
Educação em ciências, letramento e cidadania	2º	Letramento científico	O letramento científico no contexto do ensino de Ciências; Levantamento de temas de Ciências a partir da realidade do estudante.
Gêneros textuais em ciências	2º	Gêneros textuais	Discussão sobre os diversos gêneros textuais e o gênero científico.
Texto narrativo	3º	Relato de investigação empírica	Realização de uma mesma investigação por diferentes grupos e produção de relato para a sala de aula de Ciências
Leitura e produção de textos didáticos de ciências	3º	Produção escrita	Desenvolvimento de uma oficina de produção de textos.
Diário reflexivo	3ª	Os registros escritos no estágio supervisionado	O registro de dados e de reflexões a partir das atividades de observação em sala de aula
Produção de questões e mediação da leitura	3º	Identificação do que um texto diz, do que ele não diz e do que ele nos provoca a dizer	Críticas ao monopólio do professor como único responsável pela tarefa de elaborar questões sobre um texto como modo de orientar a leitura. Estímulo à formulação de questões sobre textos didáticos pelos próprios leitores, como estratégia para problematizar suas interpretações do texto e de compartilhá-las.
Imagens nos textos didáticos de ciências	4º	Imagens nos livros didáticos de ciências	A função das imagens nos textos de Ciências

As intervenções/oficinas desenvolvidas pelos formadores das CVN começaram a ser mencionadas e avaliadas pelos estudantes nas reuniões de avaliação coletiva a partir do 3º período do curso. Na reunião de avaliação do curso, no final do 3º período (tempo escola III), os estudantes destacaram uma oficina específica que auxiliou sobremaneira nos recursos que esses sujeitos utilizavam nas práticas de leitura e escrita.

Na condição de orientadora de aprendizagem eu presenciei o representante da turma e muitos outros estudantes avaliarem de forma positiva e elogiosa uma oficina específica de leitura e produção de textos didáticos de Ciências que ocorreu naquele semestre. Eram depoimentos emocionados e envolventes que demonstravam que aquela referida atividade tinha desestruturado a concepção de escrita que eles traziam e havia feito com que eles se sentissem melhores escritores de textos. Nessa ocasião, os estudantes pediram mais intervenções naquele mesmo formato e, principalmente, mais experiências e contato com o professor responsável por aquela determinada oficina. Essa mesma avaliação foi feita à coordenação da área das CVN que se mostrou interessada em compreender mais de perto o que ocorreu, de modo a melhorar os processos de intervenção em sala de aula.

Além do relato de muitos dos estudantes, destacando a intervenção, há outra evidência da importância que eles atribuíram àquela oficina no enfrentamento de situações acadêmicas de leitura e escrita. Os estudantes solicitaram à coordenadora da área das CVN para refazerem tarefas passadas que foram avaliadas como problemáticas no que se refere à interpretação, à capacidade de argumentação e à pertinência das respostas dadas às questões propostas. A expectativa dos estudantes era a de que as estratégias e a compreensão do processo de escrita, que eles alcançaram naquela dita oficina, alteraria o desempenho deles em tarefas anteriores com as quais estavam insatisfeitos.

Com todas essas evidências, passamos a entender que dentre as diversas oficinas organizadas pela equipe das CVN, aquela intervenção específica, referida nominalmente por eles, havia sido muito significativa e merecia ser investigada. Surgiu daí, nosso interesse em compreender as variáveis que contribuíram para que, de maneira geral, aqueles sujeitos

declarassem-se em melhores condições frente às situações em que eram demandados a escrever.

Então, escolhi a *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências* daquele período do curso, como objeto da pesquisa que decidi realizar.

1.4. OBJETIVOS DA PESQUISA:

Elegi como objeto da minha pesquisa de mestrado a *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências*, escolhida pelos estudantes como a mais relevante para sua formação.

Acredito que uma investigação mais profunda dessa intervenção pedagógica pode contribuir para avançarmos em nossa compreensão sobre a formação de professores de Ciências como produtores e mediadores de textos dessa disciplina. Assim, os objetivos dessa pesquisa consistem em:

- Caracterizar uma determinada oficina de escrita, ocorrida no âmbito da formação de educadores do campo, por meio dos discursos produzidos pelos sujeitos – professor e estudantes – envolvidos.
- Analisar as enunciações dos estudantes, visando compreender porque essa atividade foi destacada por eles.

Em síntese, nosso interesse geral consiste em compreender o que se deu e como se deu uma determinada atividade pedagógica, destacada por eles como tendo sido mais significativa para sua formação, e destinada a contribuir para que os estudantes ampliassem sua capacidade de escrita.

2. METODOLOGIA

Após definir e delimitar o evento a ser investigado, surgiu uma preocupação: como coletar os dados, uma vez que o evento já tinha ocorrido? Afinal, não estávamos interessados nas próximas *oficinas de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências* que aconteceriam durante o curso, e sim em um evento já consumado.

Fez-se necessária a recuperação das informações que nos permitiriam compreender *o que* teria acontecido naquele dado evento. Para isso, decidimos recorrer aos discursos dos sujeitos envolvidos. Partimos do pressuposto que os discursos não revelam apenas aspectos subjetivos dos sujeitos que os pronunciam, mas também os contextos sócio-históricos a partir dos quais esses discursos emergem. Como esclarece Lima (2009) ao resgatar a filosofia da linguagem de Bakhtin:

“Como ‘confiar’ no que o professor diz se não gravarmos a aulas dele? Como promover uma ‘validação científica dos dados’ de pesquisa? Como objetivar as investigações que envolvem os discursos dos sujeitos professores, alunos e pesquisador? De acordo com a filosofia da linguagem de Bakhtin e seu Círculo, a condição de sentido de um discurso não é individual, na medida em que antecede a subjetividade. Constituímo-nos como sujeitos produtores de discursos a partir e por meio dos discursos alheios (...) Ainda que em nossas pesquisas falemos de um objeto de investigação, na condição de coisa a ser compreendida, quem conhece ou desconhece algo é sempre um sujeito marcado ideologicamente pelas histórias vividas e lugares percorridos.”(LIMA,2009,p.237)

A autora acrescenta que, a partir desse ponto de vista, tudo que diz respeito ao homem, na condição de humano, impõe a necessidade de admitir, compreender e levar em conta a subjetividade que, no entanto, não deve ser concebida em uma perspectiva solipsista ou idealista. Logo, a atenção às subjetividades não exclui a busca de objetivação na pesquisa científica da educação em Ciências. De acordo com Lima (2005), adotar a análise dos

discursos como metodologia de pesquisa não implica partir para o vale tudo ou para a falta de objetividade. Por outro lado, conferir um caráter de cientificidade, de objetividade ou de confiabilidade no campo da análise das enunciações dos sujeitos requer uma explicitação cuidadosa das condições de produção dos dados, das histórias dos sujeitos, dos discursos produzidos e das categorias de análise ou marcos referenciais de aproximação de leitura dos dados. Fora isso, nada é confiável. Para Lima (idem), teremos sempre versões das histórias e não acesso direto a ela, porque o que os sujeitos dizem e o que nós ouvimos depende do que nós sabemos, do que nós cremos e do que queremos fazer crer. Assim, será sempre subjetivamente dito, ouvido e falado (LIMA, 2009, p.238). Essa compreensão epistemológica do processo de produção de conhecimentos sobre fenômenos humanos e educacionais não se restringe às situações nas quais utilizamos o discurso como meio de acesso à realidade. Afinal, mesmo estando presente em um evento, o que temos a dizer dele será sempre uma versão de quem viu e ouviu, a partir das lentes que dispunha naquele momento e daquelas outras que serão mobilizadas no momento das análises a serem realizadas (LIMA, 2005).

Concordando com essa perspectiva teórico-metodológica e objetivando buscar elementos para compreender a *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências* em questão, fui em busca dos relatos dos envolvidos procurando aquilo que ficou na memória dos sujeitos como essência do sentido que durou.

Eu, como orientadora de aprendizagem, tive, até o final deste trabalho, acesso direto a todos da equipe do curso: professores, estudantes e, especialmente à coordenadora do curso da área das CVN, cujas intervenções foram sistematicamente registradas em um caderno pessoal de atividades e por meio de gravações de encontros informais e reuniões mais amplas.

A coordenadora da área das CVN, que também é orientadora desta dissertação e que, nessa condição, ajudou a conceber os objetivos desta pesquisa, convocou uma reunião de trabalho com o professor que ministrou a oficina a ser investigada. As reuniões de trabalho fazem parte da metodologia da avaliação do curso: no final de cada tempo escola, a coordenação reúne-se com os professores para, juntos, avaliarem as disciplinas ministradas. Na

reunião convocada pela coordenadora estiveram presentes: a coordenadora do curso, um professor do curso que também havia concebido e ministrado uma *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências*, o professor que ministrou a oficina que acabei por investigar e eu. Esse professor será denominado, a partir de agora, pelo nome fictício Gomes, recurso utilizado para não identificá-lo desnecessariamente.

O principal objetivo dessa reunião era avaliar a *oficina de leitura e escrita de textos de didáticos de Ciências* desenvolvida pelo professor Gomes no tempo escola anterior (tempo escola III) e planejar os novos passos que o projeto de ensino da leitura e da escrita da área das CVN realizaria nos próximos tempos-escola.

Minha presença nessa reunião justificava-se pelo meu interesse em coletar informações sobre a oficina. Eu pretendia ter acesso às descrições e análises que o professor Gomes e os outros ali presentes fariam daquele evento, que já havia sido destacado pelos estudantes como tendo sido especialmente relevante em sua formação. No início da reunião, o professor Gomes foi informado sobre o motivo da minha presença naquela reunião de trabalho e, ao mesmo tempo, da repercussão da oficina ministrada por ele entre os estudantes do curso.

Como esse encontro configurava-se como uma reunião de trabalho, outros assuntos foram tratados. No entanto, concentrei minha atenção nos enunciados da coordenadora da área das CVN e do outro professor presente, os quais discorreram sobre a origem e a relevância das *oficinas de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências* e nos enunciados do professor Gomes que relatou e avaliou a oficina aqui investigada.

A conversa transcorreu sem muitas intervenções de minha parte. Apenas registrando o que o professor Gomes foi descrevendo do evento. Em alguns momentos, os outros integrantes da reunião intervieram no sentido de pedir esclarecimentos sobre algumas declarações e relatos. Essa reunião aconteceu na sala de reuniões do Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em novembro de 2009, exatamente três meses após a oficina ter ocorrido, momento em que se começava a preparar a nova vinda dos

estudantes. Ela teve duração de cerca de quatro horas; foi devidamente gravada em áudio, com a utilização de um dispositivo de MP3 e reduzida a registros escritos. Assim, a reunião de trabalho, convocada pela coordenadora do curso, constituiu a primeira etapa da coleta de dados desta pesquisa.

A segunda etapa ocorreu em janeiro de 2010, quando realizei entrevistas individuais com oito estudantes da turma de 2008 da Licenciatura em Educação do Campo, os quais estiveram presentes na oficina.

A decisão de não prosseguir com as entrevistas até atingir um número maior de entrevistados deveu-se à constatação da repetição dos aspectos da experiência resgatados pelos estudantes e da coincidência no modo de abordá-los e avaliá-los, mas também da consciência do trabalho envolvido na análise e eventual transcrição de um número maior de entrevistas. É claro, porém, que tal decisão nos privou da certeza da inexistência de vozes dissonantes. Existia, todavia, uma sinalização anterior dessa inexistência, uma vez que a experiência em questão havia sido objeto de uma avaliação coletiva do curso. Naquela ocasião, praticamente todos os estudantes manifestaram-se para destacar apenas aspectos positivos da oficina, tendo coincido, ainda, na indicação da importância daquela experiência para sua formação e na solicitação de outras oficinas nos mesmos moldes.

Nas entrevistas com os estudantes, orientei-me por algumas questões previamente definidas, por exemplo: a) como foi a *oficina de leitura e escrita de textos de didáticos de Ciências*, ministrada pelo professor Gomes no tempo escola anterior - tempo escola III? b) quais os pontos de destaque que eles identificavam para que tal oficina fosse considerada, pela turma, como uma estratégia de produção de texto que teria contribuído de forma tão significativa para sua formação, a ponto da turma ter declarado, quase em uníssono, que aquela experiência específica ampliou sua capacidade de produção escrita?

Procurei fazer a entrevista de modo a configurar um contexto semelhante ao de uma conversa informal. Deixei os entrevistados falarem à vontade e apenas reorientei o caminho do diálogo quando havia algum aspecto sobre o qual eu gostaria que o entrevistado discorresse mais. Sendo assim, pode-se dizer que intervi no sentido de focar o diálogo nos elementos necessários à realização dos objetivos desta pesquisa.

Destaque-se que, no momento das entrevistas com os estudantes, mesmo afastada da função de orientadora de aprendizagem, os estudantes ainda me viam como tal. A relação entre os estudantes do curso e os orientadores de aprendizagem é muito próxima. Além da intimidade que foi se configurando entre nós ao longo dos anos, a nossa relação permitiu, em várias ocasiões, a realização de momentos profícuos de avaliação do curso.

Muitas vezes, os estudantes recorrem aos orientadores de aprendizagem para reivindicar algo em relação ao curso, trazer suas queixas ou elogios, ou seja, em várias ocasiões, nós somos vistos como representantes autorizados da coordenação ou porta-vozes dos estudantes, pelo fácil acesso que temos à equipe que decide e realiza o curso. Isso, com certeza, somou no momento das entrevistas, porque além de se disponibilizarem a serem entrevistados, eles tiveram muito interesse em retomar as lembranças da *oficina de leitura e escrita de textos de didáticos de Ciências* do período anterior e pontuaram, com riqueza de detalhes, cada momento do evento, mostrando-se interessados em contribuir com a pesquisa e a fazerem sugestões sobre o que fazer e o que não fazer.

Os dados concernentes às críticas pontuais a algumas experiências que poderiam identificar os sujeitos foram suprimidos dessa pesquisa, pois fogem dos nossos objetivos e compromissos éticos. Procurei não demonstrar qualquer envolvimento pessoal com aquela experiência em particular, até porque eu realmente não tinha nenhum compromisso com uma valorização artificial e induzida da oficina, cuja avaliação ocupou o tempo das entrevistas. Com isso, eu sinceramente não acredito ter introduzido um viés intenso ou explícito que pudesse inviabilizar o caráter autoral dos discursos dos sujeitos com os quais conversei.

O meu contato com os estudantes se deu no tempo escola posterior ao da oficina, ou seja, tempo escola IV - seis meses após o evento ter ocorrido. Cada entrevista teve duração média de 20 minutos, totalizando cerca de 02 horas e 40 minutos de entrevistas com os estudantes. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio por meio de um dispositivo de MP3 e foram realizadas no saguão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, nos intervalos das aulas do tempo-escola IV.

O próximo passo da metodologia utilizada nesta pesquisa consistiu na escuta das entrevistas e da transcrição das gravações obtidas nas etapas 1 e 2. Após um longo período de impregnação com as enunciações dos envolvidos, houve a necessidade de esclarecer alguns pontos, junto ao professor Gomes, que não ficaram claros na primeira oportunidade de coleta de dados. Assim, em maio de 2010, convidei esse professor para conceder-me uma entrevista individual com a finalidade de buscar respostas mais detalhadas às seguintes questões: a) Como foi a preparação para a oficina?; b) Como você a descreveria detalhadamente? c) Qual a avaliação que você faz dessa oficina? O pedido foi atendido por ele, e, assim, reunimo-nos, a sós, em uma tarde na sala de monitores do CECIMIG. A entrevista teve duração de 01 hora e também foi gravada em áudio. Na ocasião, apresentei ao professor o desenvolvimento das coletas de dados da minha pesquisa e a necessidade que eu senti de rever, com mais detalhes, alguns pontos da descrição que ele fizera sobre a oficina na reunião de trabalho realizada em novembro de 2009.

Após a realização dessas três etapas de coleta de dados, avaliamos que o *corpus* desta pesquisa, ou seja, o conjunto de textos submetidos à análise era composto pelas enunciações da coordenadora da área das CVN sobre o projeto de ensino que engloba as *oficinas de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências*, pelas enunciações dos estudantes entrevistados e por aquelas produzidas pelo professor Gomes nas duas situações em que um relato e uma avaliação da oficina foram solicitados.

Na tabela 02, as seguir, apresenta-se uma síntese das fases que compõem a metodologia desta pesquisa.

TABELA 02 – FASES DA COLETA E TRATAMENTO DOS DADOS

Fase da coleta e tratamento dos dados	Período	Instrumento de coleta de dados	Corpus para análises	Tratamento dos dados
1ª	Novembro de 2009	Gravação em áudio da reunião de trabalho convocada pela coordenadora do curso.	Enunciações da coordenadora da área das CVN; Enunciações do professor Gomes ao descrever e avaliar a oficina na reunião de trabalho;	-
2ª	Janeiro de 2010 (tempo escola IV)	Entrevistas com os estudantes.	Enunciações dos estudantes.	-
3ª	Março/Abril de 2010	-	Enunciações da coordenadora da área das CVN; Enunciações do professor Gomes ao descrever e avaliar a oficina na reunião de trabalho; Enunciações dos estudantes.	Impregnação com o material do <i>corpus</i> de análise coletado
4ª	Mai de 2010	Entrevista individual com o professor Gomes.	Enunciações do professor Gomes na entrevista individual.	-
5ª	Junho a Outubro de 2010	-	Enunciações da coordenadora da área das CVN; Enunciações do professor Gomes ao descrever e avaliar a oficina na reunião de trabalho; Enunciações dos estudantes; Enunciações do professor Gomes na entrevista individual.	Impregnação com o material do corpus de análise coletado; Análise e construção das categorias.

Depois de transcritas todas as gravações, o nosso olhar sobre os dados e a forma de organizá-los para serem apresentados nesta dissertação foram orientados pela *Análise Textual Discursiva* que pode ser concebida, em uma primeira aproximação, do seguinte modo:

Análise textual discursiva é um processo integrado de análise e síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais (entrevistas, registros de observações, depoimentos de participantes, gravações de aulas, discursos de grupos, além de outros), com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES e GALIAZZI, 2007, p.114).

Pesquisas qualitativas têm sido utilizadas cada vez mais nas análises do discurso. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações. Escolhemos esse tipo de orientação para as nossas análises, pois, assim, acreditamos poder aprofundar a compreensão dos fenômenos que investigamos a partir da análise das enunciações produzidas em situações de entrevista, o que nos permite analisar não só o que é dito, mas o modo como foi dito e as condições de produção dos enunciados (LIMA, 2005).

Após várias seções de escuta das gravações e de leituras dos textos transcritos, iniciei um processo de fragmentação dos enunciados, de focalização de aspectos específicos, que foram tematizados, resultando daí a criação de categorias de análise, ou seja, a unitarização dos enunciados dos entrevistados (MORAES e GALIAZZI, 2007).

Apenas duas categorias foram construídas, de modo a identificar enunciados mais diretamente associados à: (I) caracterização da oficina e (II) avaliação da oficina. A opção por trabalhar com categorias mais gerais retrata nossa preocupação em não fragmentar excessivamente os discursos que nos propusemos a analisar. Isso porque estávamos conscientes das implicações que o ato de separar/dividir os enunciados pode acarretar na perda de informações existentes ou na distorção daquilo que foi dito, uma vez que o

discurso não contém apenas ideias, mas também relações entre elas, elos na cadeia enunciativa, conforme Bakhtin, autor de referência nesta pesquisa. Por essa razão, mesmo após submeter o texto a recortes no processo de análise, os enunciados foram analisados dentro do conjunto das enunciações que lhes deram origem. É necessário nunca perder de vista o todo, mesmo entendendo que os textos também já são parte de algo maior, os discursos a quem pertencem.

No mesmo sentido, Bakhtin e seu círculo alertam-nos que textos ou discursos são enunciados produzidos por sujeitos que trazem diferentes histórias, lugares sociais e marcas culturais diversos (BARROS, 2005, p.26). No caso desta dissertação, os sujeitos entrevistados apresentam histórias diversas e lugares sociais diferentes no grupo. Alguns atuavam como coordenadores de grupos em suas comunidades, outros são professores da Educação Básica da rede municipal, estadual e escolas famílias agrícolas. Daí, nossa opção de tomar a linguagem e, mais especificamente, as enunciações desses sujeitos, como base de nosso processo de produção e análise de dados.

Por meio dos enunciados dos entrevistados, procuramos organizar os dados a fim de compreendermos as características que fizeram da *oficina de leitura e escrita de textos de didáticos de Ciências* uma estratégia de produção de texto que teria contribuído para que aqueles sujeitos se declarassem em melhores condições frente a uma tarefa que envolva a produção escrita.

Vale ressaltar que, antes de iniciarmos a coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais e aprovado por essa instância. Atendendo aos preceitos da ética na pesquisa com seres humanos, redigimos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵ que foi devidamente apresentado e autorizado por aqueles que posteriormente participaram da pesquisa. Encerrada as transcrições das entrevistas, encaminhamo-las para cada entrevistado, para que pudessem fazer correções, complementações ou

⁵ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido é um documento exigido pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (COEP – UFMG) que busca esclarecer todos os envolvidos na pesquisa sobre as intenções dos pesquisadores, dando a oportunidade dos envolvidos aceitar ou não a participação em tal pesquisa.

censuras às passagens que eles não gostariam de tornar públicas. Houve poucas correções (mais com relação aos aspectos gramaticais) e nenhuma informação foi vetada pelos informantes.

Adotamos também o procedimento de atribuir outros nomes aos sujeitos envolvidos, visando garantir a privacidade dos mesmos. Fizemos, quando possível, algumas correções de concordância e exclusão de repetições de marcas do discurso oral, tais como “ta”, “então”, “né” e “ai”, que não são gramaticalmente aceitas pela norma padrão do português brasileiro em registros reduzidos a forma escrita.

CAPITULO 3: REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção de linguagem adotada em nosso trabalho está ancorada nas teorias de Bakhtin (2003, 2006) e seu círculo. Procuo enfatizar alguns conceitos importantes desse autor, tendo em vista, a impossibilidade de falar separadamente de um ou outro conceito em Bakhtin, pois, afinal, as teorias bakhtinianas constituem-se em um arcabouço de conceitos e temáticas.

Também procuro dialogar nesta pesquisa com alguns autores que discutem, mais especificamente, a apropriação da leitura e da escrita nos processos de escolarização. A abordagem dessa temática se faz como uma primeira aproximação com o assunto, considerando minha condição de mestrandia e minha origem na área de química. Some-se a isso o fato de que em um trabalho de mestrado muitos são os limites encontrados. Assim, meu foco recairá sobre a concepção de texto com a qual trabalhamos e sobre o processo de produção da escrita e seus ritos.

No que se refere à Educação do Campo, ative-me às orientações de Caldart (2010, p. 103), quanto à importância de se fazer um esforço metodológico para que o exercício analítico não se descole da materialidade objetiva dos sujeitos investigados, que constituem e fazem, no dia a dia, a luta pela educação da classe trabalhadora do campo. Nesse ponto específico, valho-me de autores que, a partir de suas vivências, práticas e pesquisas com os povos do campo, auxiliam na construção de teorias sobre as práticas sociais desses sujeitos.

3.1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE SUJEITO EM BAKHTIN

As discussões realizadas nesta investigação têm como foco as interações entre um professor e um grupo de estudantes que ocorreram em uma aula de produção de texto. Assim, nosso interesse está nas interações discursivas produzidas nesse espaço. Por isso, é necessário definirmos a concepção de sujeito e de linguagem adotados nesta pesquisa.

No contexto das pesquisas acadêmicas, Lima (2009) ressalta que, ainda que nas pesquisas em educação seja comum falar de um objeto de

investigação, na condição de *coisa* a ser compreendida, os *objetos* de pesquisa nessa área necessariamente envolvem *sujeitos* marcados ideologicamente por suas histórias e pelos lugares por eles percorridos. Desse ponto de vista, tudo que diz respeito ao homem, na condição de humano, impõe a necessidade de admitir, compreender e levar em conta as subjetividades (LIMA, 2009, p.237).

Assim como no caso da concepção de linguagem, a concepção de sujeito adotada nesta pesquisa está ancorada nas teorias de Bakhtin e de seu Círculo. Para Bakhtin (2003), o sujeito é constituído socialmente na interação verbal na relação com o outro. Ponzio *et al.* (2009), ao discutir o conceito de sujeito em Bakhtin, ressalta que o *sujeito* é constituído de fora para dentro, até mesmo a consciência e o discurso interior são formados socialmente (PONZIO *et al.*, 2009, p. 96). Desse modo, constituímos-nos e nos transformamos sempre na relação com o outro. Por isso, a *relação* é a palavra-chave na teoria de Bakhtin, para quem eu existo apenas a partir do outro. Tudo tem que ser encarado a partir de suas relações.

Medeiros (2006) destaca que trabalhar com a questão da alteridade é absolutamente fundamental em trabalhos bakhtinianos. Alteridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende de outros sujeitos. Ampliando essa discussão em Bakhtin, defrontamo-nos com a questão da presença constitutiva de vozes como princípio fundante de sua arquitetura lingüística. Para ele as palavras e os pensamentos instauram-se por um processo de incorporação de vozes. Portanto, o ser humano constitui-se na e por meio da alteridade, e todas as atividades e papéis por ele desempenhados, nas mais diversas esferas do mundo social, encontram-se impregnados do discurso de outrem.

Para Ponzio *et al.* (2009) a ideia de que todo o homem social interage e interdepende de outros indivíduos é fundamento da identidade. Na interação, ou seja, nos atos de interpretação e compreensão, a palavra alheia se faz sempre presente. Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin afirma que é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições (BAKHIN, 2003, p.297), o que nos faz refletir sobre o processo de identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência e etc.

constituem-se e elaboram-se a partir de relações ideológicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres.

Outro ponto importante na teoria bakhtiniana está na unidade de análise das relações discursivas: os enunciados. O enunciado pertence a um universo de relações dialógicas inteiramente diferentes das relações meramente linguísticas. Bakhtin, em seu ensaio *O Problema dos gêneros discursivos*, esclarece o que distingue a significação e o sentido em um enunciado:

A sentença e a palavra possuem um significado próprio, uma conclusividade gramatical de caráter abstrato. Como unidades de língua, sentença e palavra não têm autor, não pertencem a nada. Só dentro de um enunciado completo chegam a ser expressão de uma postura individual do falante na situação concreta de comunicação discursiva. Cada enunciado se caracteriza por seu conteúdo e por seu sentido (BAKHTIN, 2006 *apud* FREITAS, 1994, p.136).

O autor ainda explica que o sentido exige uma *compreensão* ativa e responsiva, mais complexa, em que o ouvinte, além de decodificar, relaciona o que está sendo dito com o que está presumindo e prepara uma resposta ao enunciado. *Compreender* não é simplesmente decodificar no sentido de traduzir um código, mas supõe toda uma relação recíproca entre falante e ouvinte, ou uma relação de ditos e presumidos:

Assim, compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de *compreender*, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa *compreensão*. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a

outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* (BAKHTIN, 2006, p.127).

A experiência discursiva individual de cada pessoa forma-se e desenvolve-se em uma constante interação com os enunciados individuais alheios. Nesse sentido, um enunciado está cheio de matizes dialógicas, sendo que o nosso próprio pensamento é constituído nessa interação com pensamentos alheios. A concepção de linguagem de Bakhtin é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda coexistência entre a linguagem e a vida (FREITAS, 1994, p.138).

Da postura assumida pelo ouvinte, depreende-se um dos conceitos mais caros da obra bakhtiniana: o dialogismo, que é concebido como princípio constitutivo da linguagem. Trata-se daquilo que se estabelece a partir da interação dos sujeitos envolvidos no processo de comunicação – eu e o outro/ eu e os outros, o que possibilita compreender a linguagem como ideológica, histórica e social, que é construída pelo entrelaçamento de várias vozes discursivas. A noção de dialogismo é um dos pilares de vários escritos bakhtinianos. Por isso, entender esse conceito permite a compreensão de grande parte das temáticas discutidas por ele, dentre as quais se destacam as ideias de estética e ética.

De acordo com Geraldi, a estética bakhiniana vale-se de três grandes conceitos: o excedente de visão, a exotopia e o acabamento. *Se estes conceitos são próprios da estética bakhtiniana, o próprio autor em inúmeras ocasiões traça paralelos entre o mundo estético, o mundo ético e o mundo do conhecimento (2010, p. 289).* Esses três conceitos estão discutidos na obra *A Estética da Criação Verbal*. É a partir deles que o autor constrói sua teoria sobre a constituição dos sujeitos, por meio do processo de identidade e alteridade entre o eu e o outro. Para o autor, o excedente de visão diz respeito àquilo que não podemos ver em nós ou saber de nós mesmos, por falta de acesso, mas que o outro possui e nos permite saber em função da distância – exotopia – ocupada por ele em relação a nós. É a possibilidade que o sujeito tem de ver mais do outro sujeito do que de si mesmo, devido ao fato de o

primeiro estar situado em um lugar exterior (exotópico) do outro para a constituição de um todo desse indivíduo. Essa distância espacial produz acabamentos estéticos ou completude, o que faz de nós dependentes do outro por condição primeira, da alteridade. Nosso interesse está na dimensão da *identidade e da alteridade* construída em torno dessa temática.

O excedente de visão só é possível porque há essa possibilidade de situar-se fora do outro. É o olhar de fora: “exotopia – no espaço, no tempo, nos valores”. O sujeito olha o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que ele próprio consegue se ver. Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. Ou seja, não conseguimos nos ver por inteiro, totalmente. Precisamos do outro para nos completar. A exotopia do observador e o corresponde excedente de visão por ela permitido são também reveladores da incompletude fundante de cada um na relação com o outro. O outro incompleta-me ao procurar completar-me, isto é, revela ausências de mim (PONZIO *et al.*, 2009, p. 44).

O outro, por estar fora, pode dar uma imagem acabada de mim, um acabamento, como que uma espécie de dom do artista para o seu retrato (AMORIM, 2005). Desse modo, o acabamento estético, de acordo com a teoria bakhtiniana não tem o sentido de aprisionamento, ao contrário, é doação. Dar de sua posição, dar aquilo que somente essa posição permite ver e entender.

Ao discutir o conceito de excedente de visão em Bakhtin, estamos diante de uma análise que põe em relevo a relação entre alteridade e identidade (AMORIM, 2005, p.103). Esse é um dos pontos a que queremos chegar com a discussão desse conceito nesta seção: a identificação e (des)identificação do eu com o outro. Como isso se estabelece na visão bakhtiniana? Para Bakhtin, o processo de identificação do eu com o outro pode constituir-se da seguinte maneira:

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe,

mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 44).

O autor exemplifica tal situação:

Quando tenho diante de mim um homem que está sofrendo, o horizonte da sua consciência se enche com o que lhe causa dor e com o que ele tem diante dos olhos; o tom emotivo-volitivo que impregna esse mundo das coisas é o da dor. Meu ato estético consiste em vivenciá-lo e proporcionar-lhe o acabamento (os atos éticos – ajudar, socorrer, consolar – não estão em questão aqui). O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele. Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará, nesse horizonte, toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar que estou (BAKHTIN, 2003.p 44).

A criação estética (artística ou do acabamento) implica sempre num movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade, isto é, de (des)identificar-se para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular é única em um dado contexto e os valores que ali afirma (AMORIM, 2005). Nas palavras de Bakhtin:

Com efeito, vivida internamente, a situação daquele que sofre pode levar a um ato ético – ajuda, reconforto, especulação cognitiva – e, de qualquer modo, após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar fora daquele que sofre, sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo e estético (BAKHTIN, 2003, p.45).

Nosso interesse em dialogar com esse conceito é uma tentativa de aproximá-lo das relações que podem ser construídas na sala de aula, entre professor e estudante, em especial, estudantes do Campo e professores universitários, com o objetivo de compreender o papel ou as contribuições do professor no processo de formação dos sujeitos do campo, historicamente excluídos da sociedade.

3.2. A PRODUÇÃO DE TEXTOS COMO TRABALHO

A concepção de textos que defendemos nesta pesquisa, foi ancorada à ideia de comunicação de Bakhtin e seu círculo. Na área das Ciências da linguagem, os estudos bakhtinianos tornaram-se importantes por contribuírem para mostrar toda a complexidade que subjaz ao processo de comunicação, desconstruindo os esquemas que concebiam a linguagem como um processo simplificado em que somente um indivíduo (emissor) é tido como relevante no ato de comunicar-se. Ao ouvinte caberia apenas receber uma mensagem, sendo mero coadjuvante nessa relação unidirecional.

Bakhtin (2003; 2006) propôs uma concepção de comunicação em que falante e ouvinte participam de forma conjunta para a construção de sentidos. Isto é, o indivíduo não ouve o que lhe é dito passivamente, mas sim assume uma postura no ato da interação comunicativa, a qual é denominada de *compreensão responsiva ativa*.

A interação entre o falante (locutor) e o ouvinte (interlocutor), para Bakhtin, é constituída pelos signos, sendo que a palavra é o signo por excelência. As palavras funcionam como um elo entre os sujeitos (interlocutores) e surgem carregadas de valores sociais que também já foram constituídos socialmente (BAKHTIN, 2006). Ao ser interpelado pela enunciação de outrem, no processo de compreensão e interpretação do enunciado, o interlocutor oferece suas *contrapalavras*, o que explica o fato de toda relação falante-ouvinte ser dialógica por natureza, assim como é a vida. São palavras ativas igualmente. Ambas em relação. Escutar e auscultar. Dois lados de uma mesma moeda, pois não coincide com a ideia de sonorização de palavras ditas e ouvidas, mas enunciações cheias de vida, em que sentidos, intenções,

necessidades são evocadas e postas em relação de diálogo. Situação de apreciação de resposta e responsabilidade com o outro.

Como destaca Ponzio *et al.* (2009), essa concepção de interlocução entre sujeitos, no entanto, não deve limitar-se à fala propriamente dita, uma vez que existem outros tipos de diálogos, outras interações, diversas relações. Uma produção textual, por exemplo, pode ser compreendida como relacionar vários diálogos, vários discursos ou textos. Contudo, ali onde se encontram autor e leitor há sentidos em disputa, esforços de ambos em significar.

Segundo o dicionário Aurélio, *texto é algo que consiste em um conjunto de palavras, de frases escritas* (FERREIRA, 2005, p.847). Na concepção de linguagem de Bakhtin conceber um texto como um simples conjunto de palavras e de frases escritas não se sustenta. É palavra morta. Adotaremos nesta pesquisa a concepção de texto apresentada por Brandão (2005) que se estrutura a partir da ideia de dialogicidade da comunicação bakhtiniana.

Para Brandão (2005), ao fazer um percurso de uma concepção de linguagem e de sujeito que caminha da unidade para a multiplicidade, a fala e a escrita enquadram-se num arcabouço teórico em que está fora de questão qualquer compreensão homogeneizada da linguagem. Assim, a fala e a escrita inserem-se, enquanto práticas efetivas, num quadro comunicacional que privilegia a multiplicidade, a diversidade, a diferença e a alteridade.

Um texto traz, portanto, em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário, ou seja, a interação autor-leitor faz-se presente desde a origem do texto. Assim, o leitor institui-se no texto em duas instâncias, sendo uma delas:

no **nível pragmático**, enquanto sujeito veiculador de mensagem, o escritor está atento ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, o outro na figura do destinatário instala-se no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala, tendo em vista o público-alvo selecionado (BRANDÃO, 2005, p.270):

Além do outro explicitado na figura do destinatário, temos ainda o outro na figura do interdiscurso, do diálogo que todo o texto trava com outros textos. Cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar essa interdiscursividade, fonte enunciativa desses discursos outros que atravessam o texto (BRANDÃO, 2005, p.270).

Nesse sentido, Bakhtin ressalta que em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto; cada sentido terá sua festa de renovação (BAKHTIN, 2003, p.410).

A outra instância a partir da qual o leitor institui-se no texto, segundo Brandão (2005) é:

no **nível lingüístico-semântico**, o texto é, segundo Eco, uma “potencialidade significativa” que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas lingüísticas que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos feito pelo leitor que dá concretude ao texto. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta “vazios” – implícitos, pressupostos, subentendidos – que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis a serem preenchidos (BRANDÃO, 2005, p.271).

A autora nos lembra que Eco não se situa no quadro teórico bakhtiniano, embora suas ideias a respeito da leitura sejam convergentes com as de Bakhtin. Assim, sendo o texto uma potencialidade significativa, é o trabalho de elaboração de sentidos feito pelo leitor que dá concretude ao texto. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Apresenta “vazios” – implícitos, pressupostos, subentendidos – que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro, isto é, em espaços disponíveis a serem preenchidos. Por mais que tentemos preencher os vazios dos textos

com explicações adicionais, outros vazios vão sendo criados e, por isso, é inútil, segundo Lima *et al.* (2005):

a tentativa de preencher vazios conceituais com palavras e definições alheias nos parece uma ilusão. Isso porque ao tentar preencher um vazio, nos reportamos a outros conceitos e outras idéias, que vão se tornando mais e mais complexas. Conseqüentemente, vão se criando novos vazios, outros não-ditos ou ditos não-compreendidos pelos sujeitos (LIMA *et al.* (2005).

Segundo Bakhtin, a *compreensão* envolve o povoamento da palavra alheia com as *contrapalavras* do próprio sujeito que lê ou escuta:

Na linguagem da vida real, todo ato concreto de compreensão é ativo: o sujeito assimila o mundo a ser compreendido em seu próprio sistema conceitual constituído por objetos específicos e por expressões emocionais, e é indissolúvelmente imerso na resposta, com uma concordância ou discordância motivada. De algum modo, a resposta predomina como princípio ativo: ela cria a base para a compreensão, para uma compreensão ativa e engajada. Compreensão e resposta são dialeticamente imbricadas e mutuamente condicionadas cada uma a outra, uma é impossível sem a outra (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Sendo assim, podemos concluir que para Bakhtin e seu círculo a comunicação entre um sujeito que fala e outro que ouve não pode ser entendida a partir do modelo que reduz a comunicação ao transporte de mensagens entre um emissor ativo (o falante ou o escritor) e um receptor passivo (o ouvinte ou o leitor) e, por consequência, a *compreensão* não consiste em decodificação de signos, mas em confronto ou encontro de perspectivas (PAULA e LIMA, 2010).

Quanto à atividade do leitor, Brandão (2005) explica que é cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual. Esse trabalho de recriação,

entretanto, é balizado por dois movimentos (MAINGUENEAU, 1990 *apud* BRANDÃO, 2005, p.270). Em primeiro lugar, um movimento de **expansão** já que, por ser lacunar, o texto permite a proliferação de sentidos. Em segundo lugar, um movimento de **filtragem**, pois, o locutor (escritor), pelo uso de determinadas estratégias, restringe essa proliferação, de modo a levar o leitor a selecionar uma interpretação pertinente. O leitor situa-se, portanto, num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis – a polissemia – e as coerções, as restrições inscritas nos artefatos que organizam o texto.

Ler torna-se, então, uma atividade de coenunciação, o diálogo que o autor (escritor) trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura. Essa concepção de produção de escrita e leitura insere-se numa concepção de linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, polifônico; linguagem concebida enquanto signo e não como sinal. Para Bakhtin, um sinal é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto um signo é dialético e vivo; portanto, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Conceber a palavra enquanto sinal implica na compreensão da leitura enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento; conceber a palavra enquanto signo implica uma concepção de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade (BRANDÃO, 2005).

3.3. ALGUMAS CONCEPÇÕES DE ESCRITA

Alguns autores discutem as concepções de escrita construídas ao longo da história de escolarização dos estudantes. Kleiman (2000, p. 70) critica uma concepção escolar que vê a escrita como um conjunto de atividades para o domínio do código. Busca-se o domínio do código escrito para se produzir o que é pedido na escola; essa concepção é identificada por Geraldi (1993, p.135) como uma criação da cultura escolar, pois o estudante produz uma redação para o professor ler e atribuir uma nota, sem demonstrar o seu ponto de vista. Esse mesmo autor distingue a concepção de escrita “para a escola” com outra denominada como escrita “na escola”, na qual o estudante insere

seu ponto de vista no texto que ele produz, algo que pode contribuir na construção de novas produções ou até mesmo no trabalho da reescrita.

Segundo Britto (1997, p. 120):

na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado e avaliado.

Logo, o estudante vê a escrita como um meio para adquirir um código e seu texto acaba sendo visto como um material que valerá nota. Há a escrita para a escola e, conseqüentemente, a produção de uma redação.

Sercundes (1997) identifica uma concepção de escrita na qual ela é vista como um dom, sendo uma atividade que ocorre sem uma preparação prévia à produção do texto. Sem nenhuma atividade prévia antes da escrita, o estudante sente dificuldades no momento da produção, pois não é levado pelo professor a despertar e a desenvolver seus conhecimentos prévios e não sabe o que escrever, passando apenas a preencher a folha de papel em branco, com o objetivo de ganhar uma boa nota. Logo, ela é produzida “para a escola”, sendo denominada uma redação. A partir da dificuldade que o estudante sente para escrever, ele passa a pensar que o ato da escrita consiste em articular informações e mostrar para o professor que ele sabe escrever.

O estudante que possui em sua mente o conceito de escrita como dom, considera aqueles que conseguem realizar um bom texto como pessoas que nascem predispostas ou inspiradas para a escrita. Ideia que se opõe à escrita como processo e produto de aprendizagem.

Quanto às atividades prévias que podem ser desenvolvidas antes da produção de texto, Sercundes (1997) refere-se a um estudo, uma pesquisa, uma leitura ou até mesmo uma brincadeira sobre o assunto que será desenvolvido. Segundo a autora o professor que realiza um trabalho prévio antes da produção consegue, na maioria das vezes, ampliar o arcabouço de conhecimentos e despertar o lado crítico do estudante. A partir dessa atividade,

podem aparecer duas linhas metodológicas de produção: *escrita como consequência* e *escrita como trabalho*.

A *escrita como consequência* está associada às produções resultantes de uma leitura, uma pesquisa de campo, uma palestra, dentre outros. Cada um desses itens é um pretexto para se realizar um trabalho escrito, isto é, a escrita será a consequência de um emaranhado de atividades que, ao se realizarem, poderão ajudar na produção do texto. No entanto, um problema que surge é o fato de que mesmo havendo a troca de ideias entre as pessoas, o professor acaba, na maioria das vezes, impondo o seu ponto de vista, provocando, assim, a desestruturação das informações construídas no momento da interação entre os estudantes. A heterogeneidade de vozes é mascarada, pois a ideia ou leitura que se sobrepõe às outras é a do professor (FUZA e MENEGASSI, 2007). Com base nisso, Sercundes (1997, p.86) afirma que:

em alguns casos, a heterogeneidade de vozes passa por uma triagem, ou seja, há uma homogeneização e higienização das “falas”, já que o professor acaba sendo o único detentor do saber e da oralidade.

Assim, a característica principal dessa concepção é que o texto é visto como um registro que valerá nota e como um produto que leva à premiação. Sendo assim, um bom texto pode garantir ao estudante uma boa nota e significar sua aprovação.

Na *escrita como trabalho* a produção escrita é reconhecida, é discutida pelo professor, já que a produção textual é tida como uma contínua construção do conhecimento. Nela cada texto escrito serve de ponto de partida para novas produções, que adquirem a possibilidade de serem reescritas (SERCUNDES, 1997, p. 83). A partir disso, observa-se que o estudante produz seu texto e tem a possibilidade de interagir com seu professor para tirar dúvidas, para continuar escrevendo outros textos que se relacionem com o anterior e até mesmo para rever sua produção. Nesse caso, sugere o autor que a concepção que o estudante vai adquirir sobre o texto é algo que irá para além da sala de aula.

Quando o estudante escreve seu texto para a escola, há uma produção de redação, visto que ele segue a metodologia e as ideias do professor e da

escola, de maneira tradicional. A redação é lida pelo professor que lhe atribui nota, faz a correção e realiza alguns apontamentos. Ocorre que o que é muito comum acontecer no momento em que o aluno recebe de volta seus textos é o fato de “jogá-lo” de lado e sequer observar as anotações feitas pelo professor. Se um estudante age dessa forma, ele não vê os problemas cometidos e continua realizando-os. Ainda segundo o mesmo autor, se o professor ao devolver os textos faz com que seus estudantes o reescrevam, observando os apontamentos realizados, o estudante acaba refletindo e amadurecendo suas idéias e, conseqüentemente, produzindo um texto muito melhor.

No entanto, sabemos que esse trabalho de reflexão sobre o texto corrigido pelo professor não ocorre em todas as salas de aulas. Muitos estudantes não gostam de refazer textos e nem tarefas.

De acordo com Soares (2004) ocorreram mudanças nas concepções de aprendizagem e ensino da língua, fazendo com que a imagem do sujeito aprendiz passasse a ser concebida, não mais como um indivíduo que aprende a escrever por imitação, mas como aquele que aprende a escrever, agindo e interagindo com a língua escrita, ousando escrever e considerando os seus erros como uma forma de construção do seu sistema de escrita. Embora haja o discurso de que o estudante deve aprender por meio de seus erros, o que se continua ensinando na escola é que não se deve errar, que o texto deve enquadrar-se nos padrões gramaticais, demonstrando, assim, um desinteresse com o conteúdo do enunciado (FUZA e MENEGAZZI, 2007). Outro aspecto apresentado pelas autoras diz respeito à escrita como imitação, cópia: *Quando a concepção de escrita é uma ação que visa imitar, repetir e escrever frases já conhecidas, já treinadas, observa-se que o aluno adquiriu a escrita, mas não se desenvolveu como sujeito de seu discurso, ele não internalizou a escrita, não desenvolveu sua consciência e reflexão no momento da escrita* (FUZA e MENEGAZZI, 2007, p.12).

Diante da concepção da escrita como imitação e a partir da leitura de alguns estudos realizados no campo da educação em Ciências, identificamos um apelo dos pesquisadores ao desenvolvimento de uma perspectiva de escrita mais autônoma, que produza como efeito espaços onde os estudantes possam colocar-se como sujeitos de sua aprendizagem. Essa necessidade de

autonomia aproxima-se de uma visão crítica de ensino representada especialmente por Paulo Freire. Essa questão vai justamente em direção oposta à concepção bancária de educação, tão criticada por Freire, e que tem como princípio a recepção passiva de informações por parte do educando, calando sua voz. É assim que, para Freire, o diálogo é fundamental, é parte estruturante de toda e qualquer prática que se queira educativa. Nas palavras do educador:

dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição. (FREIRE, 2004, p.78)

Então, entendemos que essa postura implica considerar o outro como legítimo. Ou seja, o que ele tem a dizer faz parte da corrente infinita de sentidos (LIMA, 2005).

Segundo Baldini (2007), para que seja construída a autoria por parte dos estudantes é necessário que o professor assuma também a posição de autor. Ao discutir sobre a assunção dessa posição na educação escolar, Baldini destaca que a autoria não é ensinável, mas que é algo que pode ser possível sob certas condições. Ideia compartilhada por Giraldi (2010). Para ele, a existência de “condições de produção de autoria” está ligada às condições de produção da leitura e da escrita em sala de aula. Assim, para a assunção da autoria é preciso que os processos de ensino/aprendizagem escolar permitam a abertura de um espaço de dizer. Entre as condições para que esse espaço seja viável localizamos: leituras diferenciadas das tradicionalmente realizadas (não só no conteúdo, mas também na forma), escritas que exijam mais do que cópia, uso de diferentes gêneros de leitura e de escrita, diálogo entre estudantes e estudantes-professores, maior liberdade no processo de escrita de textos, para um ensino não-livresco (GIRALDI, 2010, p. 105).

Segundo Marques (1997), fomos “alfabetizados” em obediência a certos rituais. Fomos induzidos a, desde o início, escrever bonito e certo. Era preciso ter um começo, um desenvolvimento e um fim predeterminados.

De acordo com Possenti *apud* Ferreira (2010) aprender a escrever bem exige que o estudante pratique todos os dias. Por isso, as escolas devem incentivá-lo a escrever sempre – o que, muitas vezes, não ocorre. O autor aconselha ainda que a escola encontre modos de transformar a sua rotina favorecendo que os estudantes escrevam o máximo possível durante a aula. Uma iniciativa pode ser a de substituir questionários de respostas pontuais e questões de múltipla escolha por outras de caráter discursivo, além de trocar as aulas de gramática tradicionais por aulas de redação. Outra recomendação é a de reescrever os textos produzidos pelos estudantes no quadro, para que os outros estudantes opinem sobre a escrita do colega e deem sugestões para melhorá-la. Possenti salienta que, no início desse processo, os estudantes ficam meio reticentes com essa prática, por não quererem seus textos lidos pelos outros. Porém, após um tempo, eles se acostumam e até pedem que seus trabalhos sejam escritos no quadro.

Outra questão abordada por Possenti é sobre como os textos são produzidos na escola, ele se refere aos “ritos de escrita”. Para o pesquisador,

ao mandar o estudante produzir uma redação sobre determinado tema, sem tempo para pesquisa, o educador parte do pressuposto de que o aluno sabe tudo, apesar de ele estar na escola justamente para aprender. Em qualquer profissão que demande a produção textual ou baseie suas atividades nisso, há algum tipo de consulta. Como escrevem jornalistas, cientistas e outros mais? Eles pesquisam muito, depois se trancam e produzem um texto. Por que justamente com os alunos tem de ser diferente? (POSSENTI *apud* FERREIRA, 2010).

Assim, a escola deve construir “ritos de escrita”, isto é, práticas sociais e culturais da escrita, de algum modo similares àquelas utilizadas por sujeitos que fazem uso social da escrita em situações cotidianas. Grandes autores brasileiros, como João Guimarães Rosa, trabalhavam seus textos dezenas de vezes, até ficarem satisfeitos com o resultado ou até o prazo acabar. Ainda na opinião de Possenti, a escola pratica o “antirrito” ao determinar que o estudante

escreva de acordo com modelos engessados, sem poder optar pelo assunto que mais lhe agradar.

No contexto do ensino de Ciências, a leitura é um recurso fundamental para o ensino e a aprendizagem da disciplina. E a escrita e a leitura são dois processos que estão intimamente relacionados.

A escrita é vista tradicional e equivocadamente como uma atividade que requer apenas o domínio de uma técnica que deveria ser aprendida em algum lugar – certamente não nas aulas de Ciências. Tal como acontece com a leitura, a escrita é considerada uma habilidade que se aprende independentemente dos conhecimentos específicos relacionados àquilo que se vai escrever. Essa visão limitada do processo esconde a complexidade envolvida na construção de uma representação extensa sujeita a regras, restrições e convenções, que não se resumem em traduzir o pensamento em palavras, em simplesmente repassar o que se tem na mente.

Para Espinoza (2010, p. 124), na área de Ciências, a escrita é usada fundamentalmente para que a escola possa avaliar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes e para que esses também possam aferir seu aprendizado. Entretanto, a autora ressalta a importância que se atribui atualmente a ela – não apenas como transmissora, mas como transformadora do conhecimento de que dispomos – nos fornece elementos para discutir por que esse recurso é tão pouco aproveitado.

Um gênero textual muito utilizado nas áreas de Ciências é o texto científico. Esse tipo de texto envolve um discurso fortemente estruturado. Para isso, utiliza uma linguagem rigorosa, precisa e pretensamente asséptica, em termos monossêmicos e monorreferenciais. O discurso costuma ser denso ou carregado de informação, com frases e parágrafos curtos e uma estrutura padrão ou uniforme. Esses textos usam formas de comunicar o conhecimento que são próprias de cada disciplina: gráficos, esquemas, símbolos e expressões matemáticas, que estão carregados de um significado específico, porque a linguagem segue a lógica interna da disciplina (ESPINOZA, 2010, p. 136).

Os textos didáticos de Ciências conservam algumas características e apresentam certas diferenças em relação aos textos científicos. Um texto

escolar dificilmente poderá explicar as razões que levaram à produção de novas interpretações dos fenômenos naturais ou tecnológicos, novos modelos e teorias, sob o risco de transformar o material em um compêndio desordenado de idéias e dados cujos significados passariam despercebidos para aqueles que não conhecem o tema, tornando o texto inacessível, extenso, enfadonho e dogmático. Isso pode não ocorrer no caso dos textos científicos, visto que os mesmos são escritos para os pares, isto é, apenas para aqueles já iniciados.

Diante disso, Espinoza (2010) acredita que o papel do professor como mediador da leitura e da escrita no ensino e aprendizagem de Ciência é fundamental. Há a necessidade de proporcionar uma interação entre estudante, texto didático de Ciências e professor, a fim de que o ato de ler e de escrever funcione como algo que vá além da verificação da aprendizagem. A escrita em Ciências, na visão da autora, é vista como um processo complexo que envolve organizações, reorganizações e classificações das ideias do sujeito, dando ao mesmo um recurso para construir e avaliar conhecimentos, na medida em que funciona como um processo de reflexão crítica. Nas palavras da autora:

na escrita há uma ativação de lembranças armazenadas na memória, da seleção daquilo que vai ser dito, do planejamento de como será dito – que admite uma revisão do produto que se vai obtendo. (...) acreditamos, então, que é necessário eliminar a naturalidade da escrita para propor condições didáticas que favoreçam o aprendizado de ciências (ESPINOZA, 2010, p. 158.)

A partir das considerações de Espinoza, ler e escrever não são processos naturais, mas exigem uma intencionalidade e estratégias já bastante conhecidas na área de educação e linguagem. Ou ainda nas palavras de Possenti, que seja feita considerando os ritos próprios da atividade como prática cultural e não como proposição de modelos e regras rígidas a serem seguidas.

Entendemos que o ensino e a aprendizagem de Ciências podem oferecer um cenário muito fértil para a escrita, se houver condições sociais de produção de textos que neutralizem, pelo menos por um tempo, o peso da avaliação e, trabalhem com a complexidade que envolve todo o processo de escrita.

3.4. OS SUJEITOS DO CAMPO COMO SUJEITOS DE PRÁTICAS

A pesquisa aqui apresentada envolve diretamente estudantes da segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG. Essa turma diferencia-se da primeira pelo grande número de representantes de movimentos sociais que a compõem. A diversidade do grupo e as suas histórias nos movimentos sociais, obriga-nos a olhar para esses sujeitos, não como meros estudantes de graduação, como iguais, unitários e universais, mas como militantes-estudantes.

Inicialmente, há a necessidade de compreender os estudantes das Licenciaturas em Educação do Campo, no contexto da constituição da Educação do Campo.

A Educação do Campo emergiu das lutas dos povos do campo, pela articulação de movimentos sociais com o Governo Federal. Ressalte-se que tal articulação deu-se, em especial, com o governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva. Assim se iniciaram as discussões em torno de uma nova concepção de educação e de campo a nível nacional.

Caldart (2010, p.105) defende a necessidade e a importância política e teórica de compreender o fenômeno chamado de Educação do Campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que o produziu e que o impulsiona, tanto quanto aquilo que tal fenômeno ajuda a produzir e a mover. Para a autora:

o vínculo de origem da Educação do Campo é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem terra, sem trabalho, **mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra “o estado da coisa”,**

para aos poucos ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART,2010,p.108, grifo nosso).

Com essa discussão, queremos destacar a dimensão de construção coletiva que está na origem da Educação do Campo. O que Caldart insiste em afirmar e defender nas suas publicações consiste na necessidade de não se descolar as pesquisas que envolvem sujeitos do campo de seu contexto, sua historicidade e origem, com os agentes que se põem em cena como construtores de uma política de educação e de uma reflexão pedagógica.

Caldart (2010, p.108) afirma ainda que, em sua origem, o “do” da expressão *educação do campo* tem a ver com esse protagonismo. Não é “para” e nem mesmo “com”, mas é *dos* trabalhadores: Educação do Campo, *dos* camponeses, a pedagogia *do* oprimido. Um *do* que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituírem como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade; que representam, nos limites impostos pelo quadro no qual se inserem, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia dos sujeitos de práticas.

Nessa configuração, em que os estudantes da turma 2008 inserem-se, há uma emergência *do fazer*, mais do que *teorizar sobre*, uma vez que faz-se necessário o *agir* para mudar a realidade. Esse é o lema dos movimentos sociais e é um aspecto que acreditamos encontrar nas análises dos dados desta pesquisa.

Dessa forma, nas práticas cotidianas dos movimentos sociais, dos sindicatos, dos grupos comunitários e etc., as oportunidades de participação são possibilitadas à medida que as responsabilidades de gestão e organização são atribuídas aos sujeitos. As assembleias, as reuniões, a participação ativa em questões da comunidade fazem parte da rotina da vida coletiva. O exercício da fala e do poder de argumentação é valorizado para a decisão do destino de suas vidas, o que contribui para a reelaboração da interpretação do mundo, gerando comportamentos e condutas novos (ANTUNES-ROCHA *et al*, 2010).

No dia-a-dia da pedagogia dos movimentos, os seus membros se veem como construtores e autores do processo de luta que estão envolvidos.

Nessa dinâmica de articulação, discussão e construção coletiva, esses sujeitos entendem que as práticas sociais nos movimentos são processos educativos e que a aprendizagem depende do tipo de prática que o sujeito está inserido. Uma prática pedagógica coletivamente organizada é um processo formador, posto que permite ao sujeito realizar a ação, discutir os erros e acertos, propor novos encaminhamentos, ou seja, construir uma autonomia, que é exercitada diariamente nas tomadas de decisões do cotidiano. Dessa forma, as ações coletivas dos movimentos sociais, das organizações, dos sindicatos e da organização escolar participativa são processos formadores, e o fazer deixa de ser um simples fazer, para ser um fazer reflexivo, ainda que nem sempre vinculado à pesquisa ou à reflexão sistematizada do modo como ocorre na academia (ANTUNES-ROCHA et al, 2010).

Como nos alerta Arroyo (2008), se aprender a ouvir e a calar é um dos aprendizados da condição docente-discente, tentar contrapor-se a essa lógica gera tensões, que se tornam mais explícitas quando os estudantes vêm de movimentos sociais, de militâncias e de reações a longos tempos de silenciamento como coletivo diverso. Arroyo acrescenta que, se para todo adolescente, jovem ou adulto é tenso chegar ao sistema escolar para ouvir e não ser ouvido, essa tensão é maior entre jovens-adultos que se organizam em ações coletivas e em movimentos para serem ouvidos como coletivos.

Sendo a turma de 2008 constituída por sujeitos construtores do projeto do próprio curso de licenciatura, de outras ações em suas comunidades e do fenômeno Educação do Campo, entendemos que a prática *do fazer*, e de um *fazer no coletivo* é uma característica genuína desse grupo, o que reflete nas ações desses estudantes dentro da academia.

CAPITULO 4. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Ainda que a observação de aulas não tenha sido utilizada como instrumento de coleta, o que poderia trazer dados dos acontecimentos na aula do professor e estudantes e oportunizar o confronto do discurso dos sujeitos com suas práticas, confiamos que as informações contidas nas entrevistas são reveladoras dessas práticas, tanto no discurso dos estudantes, quanto no do professor.

Após as transcrições das gravações em áudio, iniciou-se um intenso trabalho de impregnação com as escutas das entrevistas, releituras das transcrições e com o conjunto de documentos coletados, que compõem o *corpus* da pesquisa - conjunto de informações utilizadas para a obtenção de resultados válidos e confiáveis. A impregnação com os dados possibilita uma leitura válida e pertinente (MORAES E GALIAZZI, 2007, p. 21).

O próximo passo consistiu na criação de categorias de análise dos dados. A categorização é um processo de comparação constante entre unidades dos enunciados das entrevistas e leva à criação de agrupamentos de elementos semelhantes ou tematicamente relacionados.

Os agrupamentos que procuramos definir *a priori* pretendiam nos auxiliar a responder aos dois objetivos de nossa pesquisa: **a) caracterizar uma determinada oficina de escrita, ocorrida no âmbito da formação de educadores do campo por meio dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos nessa oficina** e **b) analisar as enunciações dos estudantes sobre o modo como se deu essa oficina, visando compreender por que essa atividade foi destacada por eles.**

Assim, procuramos organizar os dados dessa dissertação de forma a apresentar a *caracterização da oficina a partir dos enunciados do professor e dos estudantes* e os *destaques que os estudantes atribuem a essa oficina.*

Para Bakhtin, textos ou discursos são enunciados produzidos por sujeitos que trazem diferentes histórias, lugares sociais e marcas culturais diversos (BARROS, 2005, p. 26). No caso desta dissertação, os sujeitos investigados apresentam histórias diversas e lugares sociais diferentes, e carregam uma riqueza de experiências na vida como militantes nos

movimentos sociais. Daí, nossa opção em fazer uma breve caracterização da história de vida desses sujeitos.

Vários autores (MORAES E GALIAZZI, 2007; MARQUES, 1995, LIMA, 2005) defendem a impossibilidade de neutralidade do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa. Sendo assim, o melhor a se fazer é tomar consciência e explicitar o lugar social a partir do qual o pesquisador produz sua pesquisa, bem como suas escolhas político-ideológicas. No caso desta pesquisa, as leituras dos dados apresentados foram feitas no âmbito em que esta autora representava uma educadora que teve a oportunidade de participar do processo de implementação dos cursos de formação de educadores para as escolas do campo e que assume o compromisso de produzir conhecimento no âmbito da Educação do Campo, procurando nas reflexões e pesquisas geradas contribuir para o aperfeiçoamento da experiência de formar educadores para as escolas do Campo. Reconheço como justos e legítimos os movimentos populares pela inclusão, a luta pela terra, o direito à moradia, à saúde e a uma educação de qualidade social do campo, no campo e para o campo.

4.1 .OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa foram entrevistados diretamente estudantes da turma de 2008 e o professor responsável pela *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências* que decidimos investigar. Apresento, a seguir, alguns elementos que compõem o perfil desses sujeitos.

4.1.1. Os estudantes entrevistados

Nesta pesquisa, foram entrevistados oito estudantes da turma de 2008. A fim de conhecer um pouco sobre a história desses sujeitos nos movimentos sociais, pedi a eles que falassem um pouco sobre a sua participação na luta pela Educação do Campo.

Apresento a seguir o perfil dos estudantes entrevistados, procurando proteger suas identidades. Para isso, utilizo nomes fictícios e omito algumas

informações que poderiam identificá-los como, por exemplo, seus municípios de origem.

Transcrevo os enunciados dos estudantes sem utilizar recursos de edições. Acredito que dessa forma conseguiremos preservar a riqueza dos dados como capacidade de expressão oral, de engajamento político, de clareza de compromissos com a luta do campo, com o papel de protagonistas nas transformações que os trabalhadores rurais pobres estão vivendo.

Estudante Júnia: 39 (trinta e nove) anos de idade. Inicialmente, participei das comunidades Eclesiais de Base, depois participei do movimento de Juventude Partidária, envolvi-me com a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e o Centro Agroecológico Tamanduá (CAT); por fim me vi nos debates de educação do campo e hoje atuo em cooperativa de agricultores familiares agroecológicos. Profissionalmente trabalho como educadora do PRONERA (Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária), que é EJA (Educação de Jovens e Adultos) em área de assentamentos.

Estudante Marilene: 47 (quarenta e sete) anos de idade. Sou professora nos anos iniciais do ensino fundamental. A minha atuação foi sempre em escola rural. A minha atuação hoje é no acampamento do MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) em uma escola estadual e faço educação superior na UFMG na área das Ciências da Vida e da Natureza. Sou militante do MST.

Estudante Francis: 30 (trinta) anos de idade. Assim que me formei, no ano de 2004, no ensino médio e técnico em agropecuária, eu concorri e passei em um teste para monitor na Escola Família Agrícola (EFA) do município, onde trabalhei até 2008. Lá atuei como professor das disciplinas de matemática e ciências e como coordenador pedagógico e administrativo. Depois trabalhei na Escola Municipal como professor de reforço na disciplina de matemática do ensino fundamental. Em 2009, comecei a trabalhar na escola comunitária de uma outra EFA, onde atuo até hoje, como monitor, fazendo acompanhamento

dos educandos e lecionando as disciplinas de ciências, educação familiar e informática para o ensino fundamental e biologia, filosofia e informática no ensino médio.

Estudante Hildo: 35 (trinta e cinco) anos de idade. Sempre estive envolvido com atividades em minha comunidade, tanto social como religiosas. Mas, oficialmente, meu primeiro envolvimento foi como presidente da Associação dos moradores e amigo de bairro no município, no ano de 1995. Mas, de 1993 a 1997, participei das atividades agropecuárias no sítio da minha família, foi quando, em 1997, passei no concurso público da EMATER-MG (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de MG) na qual atuo como extensionista agropecuário até o momento, atuando em atividades de extensão rural e assistência técnica, tendo como prioridade a agricultura familiar.

Estudante Welerson: 25 (vinte e cinco) anos de idade. No ano de 2006, fui convidado a trabalhar na escola família agrícola do município, atuando como monitor de agricultura, administração e economia rural, onde estou até hoje. Participei no ano de 2008 e 2009 do conselho de merenda escolar do município. Atualmente, faço parte do conselho de desenvolvimento rural sustentável.

Estudante Valdo: 36 (trinta e seis) anos de idade. Bom, desde 1990, eu busquei minha independência financeira e, a partir daí, passei por vários segmentos: iniciativa privada na construção civil; depois no agronegócio trabalhando na monocultura de eucalipto. Foi ali que conheci as mazelas que o agronegócio traz ou deixa em uma região. Fui autônomo, enquanto estive estudando, desde a 5ª série, até me formar no 2º grau. Durante esse tempo, atuei como pedreiro e garçom. Assim que terminei o 2º grau, tive a oportunidade de me ingressar no CAV (Centro de Agricultura Alternativa Vicente Nica). Isso em dezembro de 2001, onde estou até então. Nesta instituição, tive a oportunidade de conhecer melhor o ambiente de onde vim: o Campo. E venho tentando contribuir com tais ações. O público o qual

trabalhamos são agricultores(as) familiares. Trabalhando com agroecologia, captação de água de chuva, economia popular solidária, gênero, etc.

Estudante Nivaldo: 46 (quarenta e seis) anos de idade. Participei da mobilização e fundação da Associação Comunitária de Marruaz, onde fui presidente, sendo essa uma das experiências mais importantes com conquistas significativas na melhoria da qualidade de vida dos moradores. Fui eleito, pelo voto direto dos trabalhadores, para o cargo de Diretor Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais [do município], para o período de 1993 a 1997. Através do exercício dessa função, pude contribuir com o fortalecimento da luta e organização dos (as) trabalhadores (as) em defesa dos direitos sociais.

Em 1996, fui eleito vereador para a legislatura de 1997 a 2000, buscando desempenhar o mandato de forma democrática e popular. Pude atuar diretamente nas políticas públicas, legislando, fiscalizando e apresentando projetos de leis com a participação do povo. Como vereador, tive a oportunidade de ampliar o conhecimento e a participação nas discussões e debates das políticas estaduais e nacionais.

Toda essa militância levou-me a descobrir novos horizontes e atuar em diversos movimentos sociais como a Comissão da Pastoral da Terra (CPT), a Articulação no semiárido Brasileiro (ASA) e a Rede de Educação Cidadã, que trabalha com educação popular freireana, buscando em Paulo Freire as referências pedagógicas para a construção e vivência de um projeto popular de Brasil. Em toda essa trajetória, o apoio e o encorajamento recebido da minha esposa e de toda a minha família têm sido fundamental no meu trabalho, nos estudos e nas diversas lutas do dia-a-dia.

Estar cursando a Licenciatura em Educação do Campo na UFMG nesta fase de minha vida é, sem dúvida, muito importante. Sempre sonhei em fazer faculdade, mas não imaginava que seria na UFMG, por ser considerada uma universidade para estudantes das camadas mais privilegiadas da sociedade.

Hoje, esse espaço aberto aos estudantes oriundos das diversas militâncias, sobretudo do campo, demonstrando que o povo organizado consegue transformar a realidade e construir uma nova sociedade, que inclua a

todos e todas, com a vivência de direitos, fazendo com que o dinheiro público seja aplicado de forma a garantir o acesso de população e um ensino de qualidade. Com certeza, esta nova experiência de aprendizagem colabora para a ampliação de meus conhecimentos, com a esperança de contribuir na construção de uma sociedade economicamente viável, ambientalmente sadia, socialmente justa, organizada em cooperativas, e democrática, para outro Brasil possível.

4.1.2. O professor Gomes

O professor que ministrou a oficina investigada nesta dissertação, chamado de professor Gomes, é natural de Belo Horizonte e possui, atualmente, 33 anos de idade. No período em que realizou a *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências*, ele cursava o 7º período de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e atuava como bolsista responsável por materiais audiovisuais, suporte de sites e computadores no Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG) da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG. Além das atividades desenvolvidas na Universidade, ele atuava, há três anos, como professor de Língua Inglesa em uma escola de idiomas da rede particular e na rede pública de ensino.

4.2. CARACTERIZAÇÃO DA OFICINA

A caracterização da oficina apresentada nessa dissertação foi construída a partir das leituras que fiz dos enunciados dos estudantes em situação de entrevista, bem como dos enunciados do professor na reunião de trabalho convocada pela coordenadora do curso e na entrevista que realizei com ele, posteriormente. Levo, ainda, em consideração, enunciados da coordenadora do curso, produzidos durante a reunião de trabalho, ao fazer considerações sobre o Projeto de Ensino de leitura e da escrita na formação de professores de ciências.

Inicialmente, apresento uma reflexão da coordenadora da área das CVN sobre a necessidade dos formadores investirem em estratégias que privilegiem

a leitura e a escrita dentro da carga-horária das disciplinas do currículo de Ciências da Vida e da Natureza. Vejamos:

Os estudantes entram com uma defasagem em termos de habilidades com a leitura e escrita de textos didáticos de ciências e de artigos de educação, em geral. Isso compromete a própria aprendizagem deles, considerando que o curso é dado em alternância, ou seja, há uma parte de trabalho individual que ocorre nas comunidades. Então, é um momento em que eles têm que estudar sozinhos e mesmo que o curso não fosse assim, professor tem que estudar a vida inteira, preparar suas aulas e a ferramenta que ele tem para poder ir se preparando é essencialmente a linguagem escrita. Lidamos a todo tempo com textos didáticos de ciências. O que eu estou chamando de texto didático de ciências? É ler os textos do livro didático que usamos ou aqueles textos que a gente prepara como aula, como material de suporte de aula. É diferente de um texto literário, jornalístico, de comunicação, científico ou ainda de divulgação científica e etc.

Na nossa realidade, sabemos que os professores têm muita dificuldade com a leitura e com a escrita. Prova disso é que muitos não conseguem concluir a especialização (curso oferecido pelo Cecimig/FaE/UFMG e coordenado por essa mesma professora), porque não dão conta de fazer a monografia. Então, não é uma questão apenas da turma de 2008.

Essa fala mostra a preocupação da coordenação da área com relação à habilidade de leitura e escrita dos professores já formados e em processo de especialização, sujeitos que, geralmente, trabalham em escolas urbanas e que se formaram em universidades conhecidas. A constatação de que, também para esses sujeitos, a leitura e a escrita constituem-se como desafios, leva a coordenadora a concluir que seria pouco razoável esperar que esse desafio não estivesse colocado também para os estudantes do curso de formação de educadores do campo. Ela reforça a ideia de que a leitura e a escrita perpassam as metodologias do ensino de Ciências, bem como as atividades que promovem o desenvolvimento profissional do professor egresso dos cursos

de licenciatura. Ou seja, trabalhamos com leitura e produção de textos didáticos de Ciências em nossas aulas, quer seja como ferramentas de mediação pedagógica, quer seja como ferramentas para nosso próprio desenvolvimento profissional. O foco dessa perspectiva de desenvolvimento profissional está relacionado com a autonomia de estudo, o que pressupõe a ideia de que para aprender ciências é preciso saber ler textos de ciências e que para saber ensinar, todo professor precisa se valer da leitura e da escrita de variados textos para a preparação de suas aulas.

Na turma de 2008 da Licenciatura em Educação do Campo, essa preocupação, conforme relato, surgiu de uma das aulas que a coordenadora ministrou para a turma e que estava baseada em uma atividade de leitura e interpretação de dois textos extraídos de um mesmo livro didático, do qual é coautora (APEC, 2008). O primeiro texto, denominado *Laranjas podres*, era uma notícia de jornal adaptada para a sala de aula, em que se discutia o trabalho infantil e a relação entre a identidade dos sujeitos e as marcas de suas digitais. O segundo, um fragmento do livro *Pantera no porão* do escritor israelense Amós Oz, é um texto literário que foi utilizado para promover uma reflexão sobre como fazemos modelos do que não vemos. A intenção, nesse caso, era indicar que, apesar das especificidades dos modelos científicos, a atividade de produzir modelos é recorrente em nossa vida cotidiana e é uma característica da capacidade humana de falar de situações que não podem ser acessadas diretamente, mas apenas idealizadas.

Os trabalhos produzidos pelos estudantes a partir desses dois textos do livro didático de Ciências do segundo segmento do nível fundamental foram corrigidos e utilizados para classificar os estudantes, de acordo com o grau de dificuldade que eles apresentaram para lidar com as tarefas propostas em sala de aula. O primeiro texto foi lido e discutido em pequenos grupos em classe e e, em seguida, foram feitas questões sobre o mesmo. Alguns estudantes apresentaram muita dificuldade em dialogar com o texto, em compreender os sentidos veiculados pelo autor e de inferir e argumentar a partir de suas inferências. Foram anotados os nomes daqueles que apresentaram tais dificuldades, principalmente daqueles que não conseguiam responder a

questões pontuais relativas a pequenos parágrafos, ao título do texto dado pelo autor, entre outros.

O segundo texto, extraído do livro *A pantera no porão*, foi utilizado como teste para avaliação da aprendizagem sobre a construção de modelos na ciência. Os testes, após serem corrigidos pela coordenadora, foram categorizados em grupos, de acordo com os tipos de dificuldades que os estudantes apresentaram. Um dos orientadores de aprendizagem organizou esses dados em uma planilha *excel* a qual serviu de referências para a coordenadora comentar as dificuldades de cada um quando os testes foram devolvidos aos estudantes. Foi nessa ocasião que a professora e coordenadora do curso apresentou a proposta aos estudantes de tomar como desafio a leitura e a escrita do texto didático de Ciências. Todos disseram querer participar dessas atividades/oficinas, mesmo aqueles que haviam se saído bem no teste, o que facilitou um planejamento coletivo e desenvolvido em colaboração. Contudo, com a separação da turma nas duas habilitações, esse trabalho acabou ficando circunscrito aos estudantes que optaram pela área de ciências. Os referidos trabalhos foram recolhidos novamente pela coordenadora e guardados como memória daquela experiência. Daí por diante as oficinas passaram a fazer parte do curso da turma das CVN, sendo planejadas e avaliadas, bem como o desempenho dos estudantes nas atividades propostas.

Na reunião de trabalho, a coordenadora pediu ao professor que caracterizasse a oficina que ele concebeu, porque havia grande interesse em compreender o que tinha levado os estudantes a fazerem tantos elogios e referências boas ao professor e àquela oficina em particular.

Nesse momento, devido a minha presença na reunião e aos esclarecimentos que eu apresentei, o professor tomou conhecimento do meu projeto de pesquisa e de meu interesse em compreender a repercussão que a oficina ministrada por ele teve entre os estudantes.

Nesse contexto, o professor Gomes produziu o seguinte relato sobre a demanda apresentada pela coordenação que o levou a conceber a oficina:

A coordenação da área da CVN perguntou se eu poderia assumir uma turma para fazer (um)a Oficina de leitura e escrita de textos didáticos de ciências. Esclareceu que os estudantes tinham dificuldades e me entregou algumas atividades que os estudantes fizeram no tempo escola anterior. Dei uma olhada e vi que realmente eles tinham problemas. Alguns até graves.

Nessa ocasião, o professor fazia referência àquela atividade proposta pela própria coordenadora do texto chamado *Laranjas podres* (APEC, 2008). Avaliando o material produzido naquela ocasião, o professor Gomes identificou deficiências que ele classificou como “graves”, coincidindo com a avaliação feita pela coordenadora. Ao ser perguntado sobre quais seriam esses “problemas graves”, ele esclareceu:

Gramática, escrita sem estrutura, sem coesão, sem coerência, começa com um tópico e termina com outro que não tem nada a ver... por exemplo: começa falando sobre fruta e termina falando sobre o governo brasileiro que não incentiva a liberação de terras para... Aceitei então desenvolver essa proposta. De início eu não tinha pensado muita coisa. Eu tinha um objetivo que seria mostrar para eles, a questão da organização do texto que era um dos pontos mais facilmente identificados de que eles não tinham estrutura de texto e de pensamento.

Com relação ao que orientou a escolha da abordagem utilizada na oficina, o professor Gomes nos esclareceu:

Bom, na Faculdade de Letras, temos várias disciplinas que são voltadas para produção de textos e para a produção de texto acadêmico. Em uma dessas disciplinas, os alunos veem, na prática, como é o processo de produção do texto, como ele é formado, críticas que podem ser levantadas sobre um texto. Dá um parágrafo e você analisa criticamente o que foi feito, *não na correção gramatical, mas sim no que ele está querendo ser dito*. Bom, eu me baseei nessa aula, dentro dessa disciplina.

A partir do enunciado do professor sobre o que teria orientado suas escolhas, ele já demonstra que não privilegiou, na oficina, apenas os aspectos gramaticais na discussão sobre a escrita com os estudantes, mas também os aspectos semânticos e pragmáticos, o que demonstra a apropriação de um discurso que circula no seu curso de Letras.

No mesmo depoimento, o professor Gomes relatou, ainda, o seguinte episódio ocorrido durante a oficina:

Eu cheguei dentro de sala de aula e, em primeiro lugar, *foquei em buscar deles o que é a dificuldade deles*. Quais as maiores dificuldades? E a partir dessas dificuldades, preparar, mostrar como eles poderiam contornar essa dificuldade e alcançar o objetivo que eles tinham se proposto.

Surgiram vários comentários: *é a gramática, a organização de ideias, pontuação*, não sabiam quando é que tinham que colocar uma vírgula, quando tinham que colocar um ponto... e tal. Surgiram comentários do tipo: *Olha, as ideias vêm na cabeça, mas eu não sei passar para o papel! Quando eu vou escrever no papel, fica uma coisa horrível, não dá pra entender!* Então, eu falei, vamos organizar as ideias. Coloquei tópicos no quadro a partir dos problemas que foram citados. E marquei quais seriam os mais importantes mostrar pra eles entre aqueles que tinham comentado. Um ponto que eles colocaram que foi *unânime foi a dificuldade de transpor as ideias para o texto*.

A partir do diagnóstico inicial que acabamos de comentar, o professor Gomes decidiu adotar uma estratégia a fim de auxiliar os estudantes nas suas dificuldades com a escrita. Em linhas gerais, a oficina consistiu em fazer uma tempestade de ideias sobre o tema escolhido; problematizar a pertinência daquelas evocadas ou que emergiram da associação imediata com o tema; transformar as esparsas em texto; reconhecer o papel da organização do texto na produção de sentidos; construir elementos de coesão e coerência textual, produzir um texto coletivo e, finalmente, caminhando pelas estratégias utilizadas na oficina, produzir um texto individual.

Vamos analisar esses movimentos da oficina a partir dos relatos do professor, confrontando-os ou complementando-os com falas dos estudantes. Começamos pelo professor Gomes:

Então, eu apresentei pra eles uma *estratégia para transpor suas ideias para o papel*. E aí, eu fiz o que chamamos *Tempestade de ideias*. A partir disso, foi dado um tema que foi escolhido anteriormente por nós [coordenação e professores] sobre a conservação de alimentos, pois eles estavam estudando esse tema naquele momento.

Então eu disse: como a gente vai trabalhar depois com texto, sobre a conservação de alimento, vamos utilizar a palavra *Conserva*. E aí eu fui chamando cada um nominalmente para que eles participassem. *Eles é que iriam falar o que deveria ser feito e eu só iria ali conduzi-los, até eles alcançarem o objetivo que era fazer um texto estruturado.*

Vejamos na descrição do estudante Nivaldo, a orientação para a tempestade de ideias:

A forma que ele orientou a tempestade de ideias foi a seguinte: *colocar várias palavras, que ficava lembrando, palavras soltas, e a partir das palavras soltas, a gente começa, então, a escrever o texto e vai organizando a partir das palavras*. E isso facilitou porque, na medida em que você vai escrevendo, você vai lembrando. Digamos, vai escrever sobre natureza, aí a palavra terra; ar; água; recursos de um modo geral, preservação de mata ciliar; nascentes...

Essa descrição é uma pista para entender como o professor toma as dificuldades dos estudantes como legítimas e enfrenta-as, mostrando como explicitar e registrar ideias que nos ocorrem quando pensamos sobre um tema, ou como partimos desses registros ou tópicos para desenvolver um texto dissertativo, seja ele oral ou escrito. Ele começa o diálogo pela escuta interessada, identifica demandas e parte em busca de estratégias para responder as frustrações anteriores dos estudantes, quais sejam: a sensação

de vazio ao achar que nada têm a dizer sobre um determinado assunto ou, então, o desconforto de terem o que dizer, mas não saberem como por essas ideias no papel. A partir das enunciações do professor, podemos verificar que a estratégia adotada visa auxiliar os estudantes a transpor de modo estruturado o que estava no nível do pensamento para a materialidade do papel ou de outro suporte para a escrita, como a tela de um monitor de computador.

A estratégia utilizada é conhecida como *Tempestade de Ideias* ou *Brainstorming* e foi elaborada pelo publicitário Alex Osborn. Desde o início de sua proposição mais formal nos anos 40, tal estratégia foi reconhecida como uma atividade importante para se explorar a potencialidade criativa de um indivíduo ou de um grupo. Segundo o autor:

Poderíamos considerá-la como uma “tempestade cerebral”, cuja função principal é a liberação da imaginação e da criatividade para a produção de ideias. É um modo dinâmico que permite o surgimento de muitas ideias e, a partir de então, é possível definir um melhor caminho para se resolver um determinado problema (OSBORN, 1957, p. 123).

Portanto, não se trata de uma estratégia específica do campo da linguagem, na medida em que é utilizada também em outros campos e contextos. Na oficina de escrita, essa estratégia foi utilizada com o objetivo de levantar ideias em torno do que ocorria ao grupo de estudantes quando eles falavam ou pensavam na palavra *conserva*. O professor parte do pressuposto de que é importante realizar atividades prévias à escrita (SERCUNDES, 1998), como forma de ampliar o repertório de conhecimentos, ideias e vocabulário, bem como a avaliação crítica do que se quer dizer ou escrever.

Mediante a necessidade de escrever sobre um determinado tema, é importante que o sujeito mobilize ou acesse um conjunto de ideias e informações sobre o mesmo, que podem já fazer parte do repertório de quem vai escrever ou serem construídas durante o processo da escrita, mediante pesquisas (em livros e na internet) ou conversas com outras pessoas. Exemplos desse processo de mobilização de informações e ideias são

apresentados por Possenti *apud* Ferreira (2010) quando ele se refere aos ritos de produção textual de um pregador (que antes recorre às Escrituras Sagradas), de um jornalista (que se prepara pesquisando ou entrevistando pessoas), de um estudante de mestrado (que antes lê autores de referência e outras dissertações, conversas com seu orientador e com outros colegas). Com esses exemplos, o autor sinaliza a necessidade de construção das condições objetivas para a existência de um texto autoral.

Vejamos como a estudante Júnia vivenciou inicialmente a tempestade de ideias:

Quando ele começou, eu até pensei: o que esse homem vai fazer com essa palavra? 'Conserva', quer dizer o quê, né? Nada né?

Mas aí, ao mesmo tempo, conserva eu só lembro de comida (...). E aí começou *aquela enxurrada de coisa, aquele monte de gente falando, mas um monte de palavra!*

A tempestade de ideias cumpriu o papel de auxiliar os estudantes a lembrarem-se de situações em que a palavra ganhou sentido para eles e mais adiante a palavra foi se tornando um signo do tema “conservação de alimentos” e foi esse tema que ganhou “concretude”, à medida que foi sendo relacionado a situações reais da vida desses sujeitos. Nesse caso, podemos ver a força das reflexões sobre as situações reais da vida dos sujeitos na significação do mundo, o que está em acordo com o papel que Bakhtin (2003) atribui às palavras e aos sentidos que elas guardam ou assumem em diferentes contextos.

O tema conservação de alimentos sugere que o mesmo evoca nesses estudantes todo um projeto e um desejo de dizer, nas palavras de Lima (2005), o que vai contribuir para o grande envolvimento e participação dos sujeitos. Essa avaliação decorre da grande importância das práticas tradicionais de conservação de alimentos na vida desses sujeitos, uma vez que é recente a história da eletrificação rural no Brasil e, por consequência, nos lugares de origem desses sujeitos, onde ainda é precário o acesso a geladeiras e *freezers*. Mesmo que, cada vez mais, o trabalhador rural tenha acesso a esses bens de consumo, as técnicas de salgar carnes, desidratar frutas, adicionar especiarias

em doces, entre outras, ainda fazem parte da cultura alimentar do brasileiro. Nesse sentido, esses sujeitos certamente poderiam relatar os diversos mecanismos ou técnicas de conservação de alimentos ou mesmo de sementes nas lavouras diante da demanda de produzir um texto sobre esse assunto. É importante lembrar que o curso inicia com a proposição de uma investigação da realidade local desses estudantes, entre elas as práticas de produção e conservação de alimentos.

A prática de fazer anotações como suporte da fala em espaços coletivos de ação política já é uma estratégia recorrente entre os estudantes da licenciatura do campo, o que pudemos presenciar em diferentes momentos de reuniões deles. Contudo, até então, parece que eles não faziam uso dessa estratégia como suporte para a escrita das tarefas escolares. Assim, o que o professor Gomes faz até aqui é usar um artifício que faz parte dos ritos de escrita, como prática social em que estão imersos.

Após a contribuição de todos os estudantes, o professor deu início à produção de um texto coletivo, feito no quadro da sala de aula, com o material colhido e com base nas escolhas feitas e argumentadas, apresentados pelos participantes da oficina. Vejamos como isso ocorreu, no relato abaixo, produzido pelo professor Gomes:

Com a tempestade de idéias, foram surgindo centenas de idéias e eu *fui anotando todas elas no quadro e fui fazendo uma ligação de uma idéia que ligava a outra, que ligava a outra e a outra...* Surgiram várias idéias. Surgiu até do “*Conservo*” como a empresa prestadora de serviço de limpeza.

Bom, com tudo aquilo no quadro, eu falei: *agora vocês vão me mostrar o que é relevante para a ideia, para o tema de conservação de alimentos*. E eles foram marcando: “*isso é importante por isso, por isso...*”. Então, vamos criar um texto rápido aqui no quadro. Eles foram montando as ideias e eu *fui escrevendo, adicionando conectivos*.

A estudante Júnia corrobora com a fala do professor, além de nos ajudar a compreender como o professor mediou a construção do texto coletivo em

sala de aula. Curiosa sobre o que ele faria com aquela profusão de ideias ela nos diz:

E ele [o professor] eliminou mais um monte de palavra. E disse: *Em qual linha a gente vai fazer o nosso texto?*

Por exemplo, o estudante Hildo falou assim: Lá na minha região, chama de conserva as pessoas que trabalham fazendo a manutenção das estradas na zona rural, são os conserva das estradas, aí ele [o professor] falou: *Nos vamos considerar esse conserva das estradas aqui?* e a turma disse: *Não!* E o professor completou: *Ah! Então esse aqui a gente vai tirar.*

Alguém falou: Formol, formol conserva. E aí o professor disse: *Nós vamos falar desse conserva aqui?* Não. *Nós vamos falar de conserva de comida, né?* E fomos fazendo isso, meio que limpando, deixando só algumas palavras e aí ele foi agrupando, o que tinha a ver com o que a gente foi falando.

Vejamos, a esse respeito, o depoimento do estudante Nivaldo, outra passagem em que nos diz o que facilitou seu aprendizado:

A forma que ele orientou a tempestade de ideias [...] facilitou porque, na medida em que você vai escrevendo, *você vai lembrando*. Digamos, vai escrever sobre natureza, aí a palavra terra; ar; água; recursos de um modo geral, preservação de mata ciliar; nascentes... Então, na medida em que você vai construindo o texto, *as palavras que estavam soltas passam a orientar a gente a construir o texto com mais facilidade*. Então, nesse sentido, ajudou bastante.

Nivaldo destaca em sua fala como a produção escrita pode ocorrer baseada em uma *organização a partir das palavras soltas*. Ao enfrentar o problema da falta de ideias, o professor Gomes introduz elementos de reflexão sobre a produção textual para questionar se tudo que ocorreu aos estudantes na tempestade de ideia seria pertinente para compor o texto sobre conservação de alimentos. Desse modo, os estudantes começam a perceber que uma mesma palavra pode adquirir sentidos variados ou evocar outras que

nem sempre serão pertinentes em uma determinada situação discursiva. O sentido não está na palavra, mas nas enunciações concretas em que são mobilizadas, já que a palavra não diz (LIMA, 2005).

O texto produzido coletivamente permitiu a explicitação e o compartilhamento das ações intelectuais que o professor Gomes quer ensinar. Esse fazer junto pode ser observado quando ele diz: *E aí eu fui chamando cada um nominalmente para que eles participassem. Eles é que iriam falar o que deveria ser feito e eu só iria ali conduzi-los, até eles alcançarem o objetivo que era fazer um texto estruturado.* Ou ainda, quando nos conta como ele participou dessa construção: *Eles foram montando as ideias e eu fui escrevendo, adicionando conectivos.*

É importante relembrarmos aqui o relato dele sobre a constatação que havia feito das dificuldades dos estudantes com o texto *Laranjas podres* na medida em que identificou problemas de natureza gramatical, mas também semântica, como falta de coesão, coerência. Enfim, sem estrutura: *por exemplo: começavam falando sobre fruta e termina falando sobre o governo brasileiro que não incentiva a liberação de terras para... .*

O professor nos relata também outro recurso didático utilizado com o mesmo objetivo de explorar o processo de produção de sentidos por meio da organização do texto. A partir dos diversos sentidos que foram postos em circulação quando da realização da tempestade de ideias, acionando mecanismos de coesão e coerência, de modo que o enunciador se torne propriamente autor de um texto, ainda que coletivo.

Esse outro recurso metodológico utilizado pelo professor de transformar ideias ou fragmentos de textos em um texto foi feito a partir uma atividade de organização de recortes extraídos de outro texto, retirado de um livro didático de Ciências. Vejamos como isso foi descrito pelo professor Gomes:

No outro momento daquela mesma aula, eu peguei um texto da coleção de livros didáticos de ciências *Construindo Consciência* do 6º ano (APEC, 2008), que discutia conservação dos alimentos e o *recortei em tirinhas e embaralhei a sequência proposta pelos autores do livro didático.* Dividi a turma em grupos, *onde cada grupo deveria*

construir seu próprio texto, a partir dos recortes ou pedaços do texto que receberam. Havia um texto único e que já havia sido previamente proposto, mas *nada impediria que eles montassem o próprio texto, numa sequência diferente*.

Houve alguns que saíram totalmente sem organização. Mas outros, com uma organização diferente, mas estavam bem estruturados. Tinha coerência. Estava coeso.

No final, eles apresentavam. Selecionaram alguém do grupo que iria apresentar o texto e todo mundo comentava. Aqueles que concordavam, falavam que concordavam. Aqueles que não concordavam, falavam que não. E aí eu perguntava: por que você não concorda? Porque não adianta você ter só uma opinião e falar: Não. Eu não concordo, pronto e acabou. Você tem que pensar o porquê de você não concordar. E a partir disso, você cria um raciocínio, né? Conduzir um raciocínio coletivo do por que. E aí ficou legal, *porque aí eles trocaram bastante ideias*.

Eles organizaram o texto. *Eu não falei o que estava certo ou errado*. Durante a apresentação eles iam falando, o que um concordava e outro não concordava... Mas eu deixei bem claro: *não existe um texto correto. Existe um texto que seja coerente. Eu não vou falar assim olha: O seu tá certo. O seu tá errado. Não!*

Essa estratégia de organizar parágrafos extraídos de um texto didático e disponibilizados de modo embaralhado para serem novamente reunidos na composição de um novo texto pode ser compreendida como um esforço de mostrar que existem muitas possibilidades de organização de ideias e modos de dizer ou de pensar sobre um dado tema.

Nessa etapa da atividade, os estudantes também puderam comparar suas escolhas com as dos outros grupos e defender o caminho escolhido perante os colegas. O professor relata sua intenção de esclarecer que *não existe um texto correto, existe um texto coerente*, ou seja, existem diversos modos de utilizar recursos gramaticais e semânticos, de modo a conduzir o(a) leitor(a) a interpretar a mensagem que se deseja transmitir. Embora ele tivesse falado dos problemas de natureza gramatical, o foco da aula parece ter recaído

sobre o sentido do que foi dito. Não temos dados para falar se regras gramaticais foram ensinadas e se o foram, como isso teria sido feito.

Prosseguindo na descrição da oficina, o professor relata que solicitou que fosse produzido um texto sobre outro assunto, utilizando a estratégia da tempestade de ideias, mas agora de forma individual. Cada estudante teria que fazer um levantamento prévio das ideias e informações que ele possuía sobre um tema de Ciências proposto na ocasião. Vejamos o fragmento desse relato:

Para finalizar, eu pedi que eles *criassem um texto, fizessem uma tempestade de ideias* rápida, pois, em questão de minutos, já estaria acabando a aula. Pedi que eles fizessem isso e *gerassem um parágrafo só*. Eu *dei um tema que eles haviam trabalhado no ultimo tempo comunidade*. Não me lembro, mas era de Ciências. Então, eles deveriam pegar o tema e escrever um pequeno parágrafo sobre isso.

E o legal foi que eles não somente fizeram, mas no momento que *eles iam fazendo, eles vinham até mim, para ver se estava batendo o que eu queria com o que eles estavam escrevendo. Se era, exatamente, aquilo que deveria ser feito*. Mas não só isso, mas para saber se o texto que eles estavam criando estava bom: *É desse jeito aqui? A ideia aqui tá boa?*. E aí eu fiquei (...) um pouco meio sem jeito, porque eles fizeram fila, para trazer os textos para mim... Para eu dar o *feedback* pra eles ali na hora. Eu não esperava mesmo, que eles fossem fazer isso!

Nesse fragmento de entrevista observamos que, embora o professor tivesse enfatizado no trabalho com os recortes de texto, que cada um produziria sua proposta de organização/sequenciação e que não havia certo ou errado, os estudantes procuravam saber dele se as produções estavam “certas” ou “erradas”. Não teriam entendido o que foi dito? Estariam desconfiados do discurso do professor, pois muitas vezes na vida de discentes-escritores tiveram seus textos avaliados como ruins? Ou estavam buscando verificar se o texto que produziram estava coerente para o outro (o professor, nesse caso) e utilizando a palavra “correto” com o sentido atribuído à palavra

“coerente”, no discurso apresentado anteriormente pelo professor, quando falou de coerência e coesão textual? Seria ainda o caso de que, como nos diz Possenti *apud* Ferreira (2003), o exercício da boa escrita exige escrever muito no sentido de exercitar-se sempre e ali estavam apenas começando dentro de um novo modo de caminhar na produção autoral de textos?

Nossa interpretação desse momento final da oficina está orientada pela consideração de dois aspectos da escrita. Um primeiro aspecto está relacionado ao fato de que os modos de enunciar são infinitos, mas, que, apesar disso, cada sujeito dá origem a um texto único, a cada momento de sua vida. Assim, é no ato presente da enunciação que todos os sentidos se atualizam (LIMA, 2005). Apesar disso, não é qualquer produção textual que pode ser tomada como válida ou adequada. Em um dado momento da produção de qualquer texto, há a necessidade de se dar acabamento à obra e tal acabamento deve ser coerente com os objetivos retóricos que o enunciador pretende atingir ao se dirigir aos seus enunciatários. Nas palavras de Bakhtin:

O objeto é inesgotável, porém quando se torna tema de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema (...) dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor. (BAKHTIN, 1997, p.300)

Essa mesma reflexão nos conduz a um segundo aspecto importante da escrita, que diz respeito à necessidade que o escritor ou autor tem de dialogar e considerar a presença de um leitor, do outro, mesmo que este seja oculto, porque o processo de acabamento de um texto requer a definição de um destinatário, ou seja, para quem se destina aquela produção escrita. Nas duas primeiras estratégias de produção de texto (a tempestade de ideias e o trabalho de organização dos recortes de textos), os estudantes puderam estabelecer diálogos entre si.

No momento em que os estudantes foram solicitados a produzir um texto individualmente, a presença do outro se fez necessária, não apenas na figura

do professor que iria avaliar a coerência do texto e “dar uma nota” para aquela tarefa escolar, mas também na figura do *outro-leitor* ou o *outro-enunciatório*. Como esclarece Marques (1997, p. 23) *a folha em branco a simples possibilidade de ser escrita a faz suporte da leitura de um leitor virtual*.

Essa demanda dos estudantes produziu, a princípio, certo desconforto no professor Gomes, como se vê no trecho transcrito a seguir.

Essa questão de... tirar uma dúvida... a gente mesmo como aluno, a gente tem pouca liberdade de chegar perto do professor e perguntar, de levar um texto ali na hora e perguntar: *você dá uma olhada pra mim, é isso que você quer?* Essa troca de experiência e construção do conhecimento ali na hora com ele.

Numa iniciação científica, uma pesquisa ou uma orientação com algum professor específico, aí sim, cabe esse tipo de atitude. Fora isso, não! Tanto que se você quiser conversar com o professor sobre uma determinada situação, especificamente sua, ele fala: *Marque um horário. Marque um horário na minha sala*. Ou seja, o tempo que você tem com o professor é posterior à aula. Não é ali na hora. Então, isso me... me deixou assim... eu achei legal. Eu gostei. No momento eu fiquei assim... Receoso. Mas, eu depois... Eu gostei, porque eu achei que eles se sentiriam mais confiantes em relação ao que eles estavam fazendo.

Esse fragmento é importante para refletirmos sobre a relação entre professores e estudantes que é tipicamente construída ao longo da educação básica e mantida dentro das universidades. O professor Gomes descreve sua experiência discente no curso de Letras. Nessa descrição, ele acentua o distanciamento existente entre docentes e graduandos nas universidades que é caracterizado não como exotopia, mas como negação do contato do estudante com o excedente de visão do professor. Tal contato fica restrito aos poucos estudantes que estão formalmente ligados aos programas de iniciação científica. Os demais fazem parte da massa amorfa chamada classe.

Por meio dos enunciados dos estudantes e do professor, a caracterização que fizemos da oficina explícita alguns pontos importantes que

podemos assim sistematizar: a) o professor privilegia a escuta dos estudantes, estimulando-os a falarem sobre suas dificuldades em relação à escrita e dispõe-se a auxiliá-los; b) lança mão de uma determinada estratégia para enfrentar a dificuldade explicitada por eles de “não ter o que dizer” sobre determinado tema. Com a tempestade de ideias, um repertório de informações e pontos de vista é acessado e construído como um subtexto que dá suporte para a produção posterior do texto. Assim, quem acreditava não ter muito a dizer sobre o tema, se vê repleto de informações e posicionamentos e, desse modo, percebe-se na condição de sujeito de enunciações; c) mobiliza outra estratégia, que dá prosseguimento à anterior. Essa incide na organização das informações e pontos de vista acessados, ou seja, na tomada de decisões sobre o que fazer para enunciar as ideias acessadas, seguindo as possibilidades e restrições impostas pelos recursos da escrita. O que quer dizer: transformar palavras em enunciações. Nesse contexto, o professor introduz a ideia de que não existe um modelo único ou fixo de texto e sim possibilidades diversas de significar e de dizer, chamando também a atenção para o fato de que o texto é uma enunciação autoral; d) por fim, o professor propõe um novo exercício que desafia os estudantes a repetir, em pequena escala e individualmente, os processos de tempestade de ideias e de organização de informações e posicionamentos com o intuito de elaborar um texto. Nesse momento, emerge entre os estudantes a necessidade da avaliação do novo exercício por parte do professor, quer seja na condição daquele que ensinou novos caminhos, quer seja na condição do outro-enunciatário que ocupa exotopicamente o lugar do distanciamento e da crítica.

4.3 AVALIAÇÕES QUE O PROFESSOR FAZ DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Inicialmente, essa análise será apresentada no sentido de esclarecer como o professor avaliou o trabalho realizado com os estudantes na referida oficina:

Foram quatro horas num dia. E duas horas no outro, né? Mas, considerando um tempo muito pequeno porque eu vi eles na primeira

semana e na última semana, então, *foi um período muito curto pra se trabalhar uma coisa que em teoria é muito complexa*. Você vai fazer divisão de texto, depois vai fazer a organização de um texto completo, você vai estruturar ele até sair um texto no final. Bom, em síntese: a aula foi muito legal porque *houve a participação de todo mundo*. Todos eles participaram.

Outro ponto a considerar é o de que é muito fácil a gente como professor, a gente tá lá na frente e passa uma informação para o aluno. E o aluno, estudante, tá lá, ele tá prestando a atenção; porque ele precisa estar lá. Ele foi mandado prá lá. Ele tem que cumprir... digamos uma tarefa. Mas ele não tá ali engajado... Com interesse em aprender. Isso eu achei legal, porque desde o princípio eles estavam lá para aprender. *Eles estavam comprometidos em aprender*. Esse comprometimento em aprender fez com que eles participassem ativamente. *Esse comprometimento estava no ar*.

O professor se diz satisfeito com o resultado produzido, embora considere o pouco tempo como um complicador para enfrentar uma empreitada difícil. Julga ter contribuído de modo significativo para esse resultado final, do qual ele não sabia. *É inútil buscar dentro de nós o que somos e como somos. São os outros que nos constituem* (LIMA, 2005). Os estudantes são os outros do professor Gomes, cujo excedente de visão lhe permitiu uma reflexão sobre as escolhas que ele fez, sobre as concepções de sujeito, de texto, de leitor e de escritor/autor que fundamentaram a oficina por ele concebida.

Trabalhar com leitura e produção de textos *é algo complexo na teoria*, como reconhece o professor Gomes. No entanto, podemos completar sua enunciação dizendo que a complexidade não ocorre apenas no plano teórico, mas também no nível da prática. Se assim não o fosse, não haveria tantos diagnósticos apontando para o fato de que os estudantes estão concluindo a educação básica com grandes defasagens de leitura e escrita.

Outro ponto relevante de ser considerado na avaliação do professor é o que ele notou nos estudantes: a participação e a vontade deles de aprender, o que esse traduziu pela atitude de engajamento na realização da oficina.

A esse respeito, é importante frisar que o engajamento é uma marca dos estudantes da Licenciatura em Educação do Campo das turmas de 2005 e de 2008 e não um fenômeno isolado ou restrito à oficina que decidimos investigar. Esse dado foi reiterado nos relatos do corpo docente, com os quais tivemos contato. Trata-se de um quadro bastante diferente da encontrada em muitas salas de aulas nas quais estamos acostumados a trabalhar, tanto na educação básica, nas redes estadual e particular, quanto no Ensino Superior. O engajamento ou a vontade política de aprender e de participar da definição dos rumos do curso dá-se de forma extremamente respeitosa com os professores e coordenadores, como não se vê mais no cotidiano das escolas. Os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo destacam-se pelo alto envolvimento que demonstram com o curso e com as disciplinas, o que não significa necessariamente sucesso na aprendizagem, mas que certamente concorre para isso. Acreditamos que esse comportamento pode estar associado à própria história de vida e de luta desses graduandos. Eles têm na atitude individual, o compromisso com um projeto coletivo pelo qual se sentem responsáveis. A dimensão política da vida dos trabalhadores pobres ou empobrecidos do campo lhes cobra uma postura responsável com o aprendizado e com as relações pedagógicas vividas dentro da universidade.

Como foi discutido no capítulo 1 desta dissertação, estudiosos da Educação do Campo recomendam que pesquisas desenvolvidas no contexto da Licenciatura em Educação do Campo não se distanciem das origens do conceito hoje conhecido, uma vez que o seu vínculo de origem é com os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a organizar-se contra o “estado das coisas”. São sujeitos que se colocam na luta pelo acesso ao conhecimento produzido na sociedade, nas lutas sociais pelo direito à educação e pela igualdade social (CALDART, 2009, p.106).

Assim, ao pensarmos o fenômeno da Educação do Campo em sua historicidade, podemos compreender o alto envolvimento dos estudantes ao se verem membros de um curso de graduação. São sujeitos dotados do sentimento de que não há mais tempo a perder, de que vivem em um tempo de

urgências e se põem na marcha como construtores de uma reflexão pedagógica e agentes de mudanças em suas comunidades de origem.

A caracterização que fizemos da oficina a partir dos depoimentos do professor Gomes mostra como esse professor concebeu a prática de escrever como provocação ao pensar, como suave reflexão, como a busca do aprender (MARQUES, 1997, p.26). Esses princípios norteadores fogem das tão frequentemente encontradas concepções de produção da escrita livre ou como cópia, reprodução ou repetição do que foi escrito por terceiros ou, ainda, como mera transcrição do pensamento em palavras escritas.

O excedente de visão e a exotopia exercida pelo professor em sua relação com os estudantes permitiu que esses se vissem como sujeitos de enunciações pessoais e legítimas. Que eles se vissem, portanto, como autores de uma produção textual própria, marcada pela afirmação de um ponto de vista, pela circulação de sentidos negociados, pelas experiências de vida de quem escreve, pela explicitação de uma intenção teórica a partir da concepção de um sujeito-leitor.

4.3 AVALIAÇÕES QUE OS ESTUDANTES FAZEM DA OFICINA

Visando *compreender por que essa oficina foi destacada pelos estudantes*, analisamos os enunciados produzidos por eles nas referidas entrevistas.

Iniciaremos com a apresentação dos relatos de dois estudantes que atuam como professores⁶ em Escolas Família Agrícola (EFAs):

Olha, para mim, principalmente, o que ajudou mais foi na questão de organizar as ideias dentro daquele tema que ele trabalhava no texto. Porque antes, você pegar um tema e já começar a escrever sobre ele sem você relacionar antes ficava mais complicado, mais difícil. Então, para eu fazer a escolha do tema e a partir da tempestade de ideias ir conectando uma ideia com a outra, eu acho que melhorou bastante. E às vezes também quando você faz a relação de ideias,

⁶ Nas Escolas Famílias Agrícola, os professores são chamados de Monitores.

você relaciona outras ideias que você não tinha conhecimento, então *você pode até estar fazendo uma pesquisa de outros temas* que esteja relacionado com o tema principal, pra tá colocando dentro desse texto. Fica com mais base. Mais embasado (Adilson).

Você pegar muitas ideias e ligá-las, centralizá-las em um texto, isso é muito difícil. Mas ao mesmo tempo muito bacana, por quê? Por causa do efeito que isso gera. Vamos dizer assim: a criatividade de cada um, o raciocínio de cada um, a ideia de cada um. É muito fantástico, fica muito... Rico, fica muito rico e facilita o trabalho para os outros textos (Welerson).

Adilson e Welerson assumem a complexidade presente na construção textual. Como esclarece Marques (1997), ao escrever estamos diante de várias miras, de vários olhares e em uma confluência com os infinitos textos/diálogos que trazemos na nossa história de vida. Dentro dessa perspectiva, os dois depoimentos transcritos acima destacam a importância de após a tempestade de ideias, saber relacionar as ideias para transformar palavras e evocações em textos.

O estudante Adilson, quando diz que o levantamento de ideias pode também sugerir pesquisas que remetem a outros textos, vai de encontro aos ritos da escrita já apresentados por Possenti *apud* Ferreira (2010) e discutidos anteriormente. Destaca ainda a função da escrita como instrumento de aprendizagem, como provocação ao pensar, como busca por aprender, como princípio da investigação (MACHADO *apud* MARQUES, 1996, p.26). Vale destacar que a reflexão desse estudante, frente à prática da escrita, aproxima-se da reflexão construída por Espinoza (2010, p. 124), quando a autora destaca a função da escrita no contexto do ensino de Ciências. Na visão da autora, a escrita é vista como um processo complexo que envolve organizações, reorganizações e classificações das ideias do sujeito, constituindo um recurso para a construção e a revisão de conhecimentos, na medida em que deflagra uma reflexão crítica.

O estudante Welerson sinaliza o aspecto necessariamente coletivo e polifônico presente nesse tipo de trabalho. Sabemos das dificuldades em

desenvolver trabalhos na sala de aula que privilegiem as interações dialógicas, uma vez que o sistema de ensino está engessado em modelos de transmissão de informações pelo professor, supostamente mais adequados e rápidos face à pequena carga horária destinada a cada disciplina. No entanto, o estudante compreende a riqueza presente no procedimento adotado, onde cada sujeito traz sua contribuição, a partir de seu lugar único no universo, do seu modo de ver e de compreender o mundo. Bakhtin e seu círculo já diziam que *o sujeito se constitui na relação com o outro* e, num mesmo processo que também constitui o outro.

Quando esse estudante diz que a oficina *facilitou os trabalhos com outros textos* (do curso), ele elucida que houve uma apropriação por parte da estratégia trabalhada e o reconhecimento do valor dela como mediação da escrita.

A estudante Marilene, professora da rede municipal em sua cidade de moradia e militante do MST, nos apresenta algo semelhante no seu relato:

Ajuda! Ajudou muito! Eu sempre, agora, toda vez que eu vou escrever, eu penso: coloquei uma palavra e não! Essa aqui tem que tá ligada à outra do mesmo sentido e eu vou tentando fazer isso. E tentando colocar igual ele colocou: isso aqui você vai desenvolver um parágrafo (...) você tem que desenvolver isso daqui, para depois poder desenvolver outro. Nesse sentido, a aula do professor eu acho que foi muito bacana.

A partir do relato da estudante Marilene destacamos a importância e o papel do professor na mediação da escrita. O ponto alto atribuído à oficina parece consistir na atitude do professor Gomes de tentar ensinar “como fazer”, ao utilizar uma técnica de produção e organização de ideias em que se coloca junto com os estudantes. Ele atua como coautor de um texto que se produz no coletivo, do qual cada um também se sente autor.

Assim, após o trabalho com o levantamento de ideias sobre o tema, ou seja, após identificar “o que dizer sobre” o tema proposto, o professor passa à tarefa de transformar ideias em texto. Lembremos que os estudantes deslocam-se desde a sensação inicial de não terem nada a dizer até a

sensação de terem um monte de coisas na cabeça, mas não saberem como organizá-las de modo coerente e coeso em um texto escrito. Esse novo momento é caracterizado pelo investimento do professor na formalização do dizer, no “como dizer” tudo aquilo que foi dito e anotado no quadro. Lembremos do relato do professor Gomes sobre as dificuldades iniciais reportadas pelos estudantes ao dizerem para ele: *olha, as ideias veem na cabeça, mas eu não sei passar para o papel! Quando eu vou escrever no papel, fica uma coisa horrível, não dá pra entender!*

Nesse sentido, vejamos os depoimentos abaixo. O estudante Francis, assim como o Welerson, atua na Escola Família Agrícola em seu município:

Eu achei essa aula muito boa, por que o seguinte, *quando a gente faz, o professor só explica como é que faz e pede prá gente fazer sozinho*. Às vezes, a gente não consegue fazer as duas coisas, não consegue assimilar aquilo que ele disse com a prática.

Então, quando o professor já está ali, ensinado e *fazendo junto, a gente já vai pegando as duas coisas juntas*. Então, facilita demais o trabalho e eu acho que fica muito mais bacana quando o professor faz junto (Francis).

Se o professor chegar na sala de aula e simplesmente lançar o assunto, o aluno talvez não tem muito....Vamos dizer assim, ele não vai conseguir desenvolver tanto aquela ideia. Aí quando o professor já trabalha mais, já incentiva mais, quando ele mostra o que ele quer realmente, *quando ele parte da ajuda*, aí eu acho que o aluno tem mais....(Welerson).

Os enunciados acima reforçam o caráter de oficina que a aula do professor Gomes adquire, contemplando a oficina de forma mais ampla do que a noção que descrevemos inicialmente nesta pesquisa. O próprio entendimento da tarefa faz parte da tarefa.

É característico na lógica da universidade teorizar, dissertar sobre um determinado tema, conceito ou conteúdo para que os estudantes se encarreguem de dar sentido a eles nos contextos que encontrarem na vida. O que está por trás dessa prática é uma crença de que o pensamento abstrato é

condição suficiente para reconhecer as diversas situações e contextos em que conhecimentos teórico-conceituais ou acadêmicos supostamente aplicam-se. Mas isso nem sempre funciona.

Observamos que o professor não escolheu apenas teorizar, mas construir junto com os estudantes. O “fazer juntos” no contexto de oficina de produção de texto, significa numa concepção de comunicação na qual o falante e o ouvinte (normalmente, o professor e os estudantes) interagem e participam de forma conjunta para a construção de sentidos. Um exemplo do efeito dessa interação sobre os estudantes pode ser visto na fala de Marilene transcrita a seguir:

Porque uma coisa é você vai produzir e tá cheio de dúvida se aquilo ali está no lugar certo, se tá certo e tudo! E ele [professor] junto, vai te dando ideia, ele vai te falando se tá no lugar certo, se tá faltando alguma coisa, se tá dando pra entender aquilo. É bem diferente de você fazer e só você achar... De repente, eu faço e acho que tá muito bacana, enquanto outra pessoa chega e olha... É totalmente diferente.

E ele não colocar as ideias dele [ideias do professor], mas com suas próprias ideias [ideias da entrevistada] ele te dá outros sentidos: Aqui! Olha, isso tá dando um sentido, né? [Por]que tá fora [de lugar]. Você num terminou isso aqui, você tem que desenvolver essa frase aqui. “Porque tá dando outro sentido ao que você tá querendo dizer” ou, então pergunta: “O que você esta querendo dizer com essa palavra que você colocou aqui?” E não é de estar fazendo junto e “tô fazendo junto, tô colocando o que eu quero, minha ideia.” Em nenhuma momento, sabe!

Ele deixou..., ele perguntava: o que você esta querendo com isso? e aqui tá faltando alguma coisa, você não terminou... (...) você tá dando outra impressão aqui com isso, num é isso que você diz.

A estudante Marilene declara que o professor a auxiliou na produção do texto, negociando os sentidos de palavras e frases trazidas por ela e por seus colegas, mas sem prescrever um sentido *a priori* de um texto a ser aceito como modelo, a ser copiado ou reproduzido.

Nesse sentido, entendemos que o professor orienta os estudantes a perceberem que o processo da escrita é marcado pela *preocupação que o escritor precisar ter em relação ao destinatário* (BRANDÃO, 2005, p.270). Tal preocupação faz o escritor mobilizar estratégias que torne possível e facilite a comunicação. Assim, o professor Gomes atuou na formalização do dizer, mobilizando, explicitando e socializando um conjunto de pistas linguísticas para mostrar aos estudantes um modo de lidar com o “como dizer”. É o que Marilene nos relata sobre como faz para escrever, a partir de então. Ela diz: *eu penso: coloquei uma palavra e, não! Essa aqui tem que tá ligada à outra do mesmo sentido e eu vou tentando fazer isso.[...] isso aqui você vai desenvolver um parágrafo (...) você tem que desenvolver isso daqui, para depois poder desenvolver outro.*

A preocupação com o destinatário institui-se também com relação aos possíveis sentidos que o leitor construirá. Como salienta Brandão (2005), o leitor é que dá concretude ao texto. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente, apresenta vazios que se constituem em espaços disponíveis para a entrada do outro.

Assim, entendemos que o professor Gomes, no desenvolvimento de sua oficina, ao promover a construção coletiva de um texto no quadro, ao orientar os trabalhos em grupos e até mesmo no momento da produção individual que fez parte da última tarefa proposta aos estudantes, atuou como um leitor para orientar a construção de sentidos das produções escritas dos estudantes.

Para Bakhtin (2003) o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; a memória estética é produtiva, cria pela primeira vez o homem exterior em um novo plano da existência (BAKHTIN, 2003, p.33). Ainda recorrendo ao mesmo autor, concordamos com ele quando afirma que *a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor* (BAKHTIN, 2006, p.115).

Nesse processo de construir sentidos com os estudantes, podemos dizer que a concepção de sujeito que orientou o fazer do professor Gomes se inscreve na estética bakhtiniana, na medida em que respeita, valoriza e reconhece o dizer de cada um, respeitando-os como legítimos e tomando para si o trabalho de auxiliá-los na tarefa de dizerem por si mesmo aquilo que pensam. Vejamos no relato da estudante Júnia:

Ele não tava ali para – pelo menos eu percebi que ele não se posicionou como assim: *olha, eu vim aqui para ensinar pra vocês uma coisa que vocês não sabem*. Ele fez assim: *Oh, vocês sabem, viu? Eu sei como organizar melhor*. Pra mim o que ficou de diferente foi isso das falas dele. Ele disse: *Eu aprendi antes de vocês – e apenas isso – como organizar, eu sei das regras. Porque vocês sabem o que é escrever*. Ele até falou: *olha o tanto de coisa que vocês colocaram aqui sobre Conserva, vocês sabem o querem falar sobre isso*.

Júnia relata que a diferença que ela percebeu entre o professor Gomes e os demais do curso que trabalharam a produção de texto estava na forma como ele se posicionava junto a eles frente ao ensino da escrita. Ao se referir ao dizer dele, ela mencionou: *eu aprendi antes de vocês e apenas isso*, vê-se que há uma atitude de cumplicidade, de identificação com os estudantes. É como se ele dissesse aos estudantes: somos iguais, somos pares, a única diferença é que eu aprendi a organizar antes e, por isso, agora, sei fazer isso melhor do que vocês, mas estou me propondo a auxiliá-los na apropriação desse saber-fazer. Em outras palavras, ele conhece os ritos da escrita acadêmica, porque aprendeu antes deles, porque está há mais tempo na universidade, mas que todos têm o que dizer, ainda que de modos diversos e com sentidos antagônicos. Eles precisam aprender a dizerem neste espaço.

Uma fala como essa, numa sala de formação de educadores com idade entre 18 a 50 anos, homens e mulheres do campo, trabalhadores rurais, sujeitos imersos numa cultura das pequenas comunidades rurais, promoveu um maior efeito de aceitação do outro e, portanto, de afetividade entre eles, na medida em que se reconheceram como pares.

Acreditamos, então, que essa relação permitiu que os estudantes se sentissem como sujeitos de um dizer e autores de sua produção escrita. Autoria aqui assume o significado daquele que atua, criador de sua obra (FERREIRA,2005), ou como sujeito de sua própria enunciação (LIMA, 2005). Alguns autores (GERALDI, 1993; MARQUES, 1997; POSSENTI *apud* FERREIRA, 2009; KLEIMAN, 1999 e 2001; BRITO, 1997) nos alertam sobre o fato de que muitos ritos de escrita desenvolvidos na vida escolar dos indivíduos concebem o texto como algo que emerge da cópia, o que não permite imprimir no texto o ponto de vista do escritor e anula ou atenua o sentimento de autoria na obra.

Vale ressaltar que as entrevistas com os estudantes foram efetuadas cerca de seis meses após a realização da aula/oficina. Então, ao nos depararmos com essas falas, compreendemos o grande significado que essa intervenção teve para esses sujeitos.

No mesmo sentido, observamos que vários estudantes retomaram a descrição da aula, com uma enorme clareza e riqueza de detalhes do que ocorreu na ocasião. Compreendemos que, em certa medida, isso implica na importância que eles atribuíram à abordagem efetuada pelo professor, em comparação com as outras intervenções de leitura e produção textual desenvolvidas no curso.

Os diferentes estudantes que compõem a turma de 2008 trazem em sua história biográfica algumas participações como protagonistas em associações, igrejas, sindicatos, movimentos sociais, entre outros. Ou seja, eles já se encontram inseridos em atividades que privilegiam os trabalhos coletivos. A partir disso, podemos conferir a alguns enunciados dos estudantes uma identificação entre o contexto histórico social no qual eles estão inseridos e a metodologia utilizada pelo professor Gomes.

Valdo, que atua como articulador em sua região, desenvolvendo projetos com os pequenos agricultores, exemplifica o que estamos dizendo:

O professor construir junto um processo com os educandos é muito mais rico e assim, o educando está mais presente naquela matéria, tem maior interesse do que o professor chegar na sala de aula e colocar um produto que ele pensou, que desenvolveu e queira que a

gente siga aquilo que foi pensado. *O professor Gomes trouxe pra gente construir junto, é... Tudo que foi trabalhado ali foi construído no coletivo com os educandos... Ele foi muito feliz.*

Eu acho assim é de *estar no coletivo debatendo junto*. Esse é o principal mecanismo para que a gente possa se envolver e entender qualquer matéria, qualquer atividade que seja. Tem outros professores que tem metodologia interessante, que a gente faz junto. *Eu acho que se a gente constrói junto, facilita muito.*

Acreditamos que os enunciados do estudante Hildo, seguem a mesma linha de raciocínio:

O sentimento é de *construção coletiva*, o grande diferencial da aula. *Ele chamou a responsabilidade para o grupo todo ali, então assim, sentido de participação, de construção*, tanto é que ficou (...) foi uma aula que chamou muito a atenção e o pessoal comenta a todo momento com relação a esse fato.

No mesmo sentido, Valdo acrescenta:

Com alguns professores, eu tive dificuldade grande de entender o que o professor queria, tanto é que tem professor aí que eu devo algum material dele. Num vou citar nomes. *Não conseguiram criar uma metodologia que envolvesse tanto a gente, quanto aquela que ele trouxe naquele momento.* [...] São professores renomados, têm seus méritos, mas pra mim não conseguiram fazer com que eu entendesse. E, a partir do que o Gomes trouxe, foi uma coisa muito mais fácil de você entender, de perceber e desenvolver um texto, do que as outras metodologias que outros professores trouxeram no mesmo tempo escola . [...] Sem falar que a gente estava chegando na universidade, num primeiro momento, primeiro contato com a universidade, com uma nova linha de raciocínio. [...] Mas, muitos professores eu não consegui entender, de fato, o que ele queria. *Às vezes nos próprios exemplos deles, era conflitante com o que eu imagino enquanto educação do campo.* Isso também gerou alguns transtornos prá mim dentro da sala e para outros companheiros também. O próprio exemplo que o professor trás, ele pode contribuir

ou, de repente, criar uma resistência, e isso aconteceu com alguns professores num primeiro momento.

Nos enunciados do estudante Valdo, verificamos certa comparação entre o professor Gomes e os outros que passaram pela turma: *são professores renomados, tem seus méritos, mas pra mim não conseguiram fazer com que eu entendesse e a partir do que o Gomes trouxe foi uma coisa muito mais fácil de você entender*. Mais adiante, o mesmo estudante nos fala ainda que, no processo de adequação ao novo contexto da universidade surge a dificuldade de compreender alguns docentes que passaram pelo curso, proposta que, segundo o estudante, estava em conflito com o que ele imaginava que deveria ser uma educação comprometida com a formação do educador do campo e para o campo. O conflito sinalizado por esse estudante muito provavelmente decorre de um desencontro entre diferentes perspectivas culturais que não foram levadas em consideração em experiências e atividades que compuseram o processo de formação dos educadores do campo.

Valdo também chama nossa atenção para a inserção dos estudantes na universidade, em especial nos modos da escrita dos acadêmicos, ou gêneros acadêmicos. Os gêneros acadêmicos podem ser compreendidos como práticas de escrita típicas desse universo. E a esse respeito, Marinho (2010) acredita que os gêneros acadêmicos não são desenvolvidos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. A leitura e a escrita de gêneros de referência na academia – artigos, teses, monografias, dissertações, resenhas acadêmicas, entre outros – são realizadas, principalmente, na universidade, porque é nessa instituição que esses gêneros são produzidos e consumidos. Assim, ao ingressarem na universidade, é compreensível que os estudantes não dominem esses novos gêneros. No entanto, a autora destaca que há uma violência simbólica presente nas relações de ensino-aprendizagem na universidade. Em alguns casos, é comum alguns professores na academia afirmarem sempre que os estudantes “têm dificuldade, que não sabem ler e escrever”, reforçando uma atitude discriminatória, “já que deveriam saber, mas não sabem” (MARINHO, 2010, p.371).

Os estudantes desta pesquisa, mesmo sem serem entrevistados especificamente sobre essa questão, uma vez que ela não era o foco de nossa investigação, apontam para um reconhecimento da nova dinâmica da universidade que envolve os gêneros acadêmicos acima mencionados. Vejamos no relato do Adilson um exemplo desse reconhecimento:

No 1º período, a gente encontrou um pouco de dificuldade em saber qual era a característica essencial de, por exemplo, uma resenha, de um resumo (...) como era essa diferença entre esses dois contextos. Até então, a gente não tinha feito nenhum trabalho nessa linha.

Diante desses dados, entendemos que as escolhas do professor Gomes promoveram uma aproximação entre os participantes ou um encontro entre culturas que foi central na estratégia didática escolhida e no efeito por ela produzido. O professor Gomes coloca-se na condição de outro diferente, mas também na condição de igual. Diferente porque está ali para ensinar aos estudantes a produzir um texto a partir de estratégias e rituais que ele *aprendeu antes* e igual porque ocupa o lugar, também de estudante do curso de Letras, mas também porque se comportou como coautor de um texto coletivo e elevou os estudantes a condição de autores. Na condição de estudante do curso noturno de Letras, o professor divide seu tempo entre os trabalhos na universidade como bolsista e como professor da Educação Básica. Ao lhe confiar a tarefa de conceber e ministrar uma oficina de produção de textos, a coordenadora do curso lhe deu a oportunidade de ser um professor de curso superior, de uma turma muito particular, de uma determinada universidade.

No conjunto da obra, o produto dessa interação entre esse professor e esses estudantes resultou em um encontro, uma comunhão. Não há identidade no sentido de se tornarem iguais, mas de ambos ao levarem em consideração o que outro traz e sabe da vida, saírem modificados dessa relação (LIMA, 2005). Esse processo de identificação pode ser compreendido à luz das contribuições de Bakhtin (2003) já que esse autor discute a relação entre o eu e o outro como sendo similar a relação entre o autor e o herói na teoria literária.

Nada sabemos de nós a não ser aquilo que nos é dado a saber por meio do outro, por absoluta falta de excedente de visão que temos de nós mesmo. Tal como somos e estamos em todos os momentos da nossa vida não podemos nos ver, mas tão somente sentirmos de dentro aquilo que os outros vão dizendo que somos ou que não somos. Foi desse modo que o professor Gomes tomou consciência de que o seu trabalho tinha sido “aprovado” e validado pelos sujeitos a quem interessava aprender.

Entendemos, assim, que a condição em que o professor Gomes se encontrava e as escolhas feitas para ser professor daquela turma, naquele momento histórico, lhe permitiu construir uma relação de identificação e alteridade com os estudantes, como explica Bakhtin (2003).

No primeiro momento do ato estético, o Eu procura colocar-se no lugar desse outro e *sentir com*, sentir *como se fosse* esse outro. Trata-se de uma atividade consciente, que visa a um determinado fim e que é manifestada por intenção e decisão, mas da qual ninguém escapa. A identificação do eu com o outro estabelece-se, então, quando o eu se coloca no lugar do outro e torna-se capaz de *sentir com*, *vivenciar com*, sofrer ou se deliciar *como se estivesse* no lugar dele. Podemos chamar a isso de empatia, encontro, comunhão. Contudo, ao final desse processo de identificação ocorre a (des)identificação ou volta ao meu lugar, a partir do que eu posso olhar a realidade desse outro, a partir de meu próprio olhar e não mais com o olhar desse outro. Assim, identidade e alteridade são lados de uma mesma moeda ou, em outras palavras, do processo de constituição recíproca dos sujeitos postos em relação uns aos outros em todas as instâncias da vida.

Portanto, de acordo com nosso referencial bakhtiniano, formar esses sujeitos, estudantes e futuros professores da Educação do Campo, é impossível se não dialogarmos com eles, se antes não compreendermos a essência de suas práticas de vida, seu cotidiano e cultura (ZEICHNER, 2008). É necessário que a universidade se abra aos saberes dos homens e mulheres do campo, das suas histórias de luta e de vida pela terra e pela educação (ARROYO, 2009).

Acreditamos que o perfil do professor Gomes reúne características semelhantes às daqueles estudantes, recém chegados à universidade, e que

isso permitiu uma identificação e, conseqüentemente, um encontro entre eles, promovendo um engajamento dos estudantes na tarefa proposta pelo “companheiro”. É importante deixar claro que não se trata de precisar ter a mesma origem para sabermos nos colocar no lugar do outro e promover um diálogo entre culturas. Isso certamente não era o caso, pois, o professor Gomes não é um sujeito do campo.

As análises que fizemos desse episódio de identificação e alteridade entre o professor e os estudantes da turma de 2008 nos fizeram refletir sobre o papel e o lugar dos orientadores de aprendizagem e dos professores dentro do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Apenas para lembrar, os orientadores de aprendizagem são estudantes de graduação nas diversas licenciaturas da universidade, que são contratados por meio de bolsas de extensão e que desenvolvem a tarefa de acompanhar os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, durante o período de aula na universidade (tempo - escola), e durante o período em que os estudantes encontram-se em sua comunidade (tempo - comunidade). São os orientadores de aprendizagem os agentes do curso mais próximos desses sujeitos e, portanto, aqueles que ocupam privilegiadamente o lugar capaz de estabelecer elos importantes entre a universidade e os estudantes do campo. A condição de bolsista graduando de licenciatura e orientador(a) de aprendizagem, permite uma maior identificação com os estudantes do campo, um maior estreitamento entre as relações. Essa tarefa é fundamental na adaptação dos estudantes à cultura acadêmica.

Pode-se levantar a hipótese de que a interação entre professores e orientadores de aprendizagem possa se tornar mais frequente e sistematizada, de modo a permitir que experiências como aquela, cuja investigação relatamos nesta dissertação sejam resgatadas e avaliadas cotidianamente pelo coletivo responsável pela concepção e gestão do curso.

CAPITULO 5 – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa investigou uma experiência de formação de estudantes do curso de formação de educadores em Ciências, Licenciatura em Educação do Campo, que fez parte do projeto *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências*.

A oficina investigada foi aquela escolhida pelos estudantes como a mais relevante para sua formação. Fizemos esse investimento por acreditar que uma investigação mais profunda dessa experiência pudesse contribuir para avançarmos nossa compreensão sobre a formação de professores de Ciências como leitores, produtores e mediadores de textos. Ao final dos trabalhos, nossa avaliação é a de que avançamos no sentido de compreender e, portanto, alcançar o objeto concebido para nossa pesquisa. Nossos objetivos específicos eram: (i) a *caracterização da experiência investigada*; (ii) a *análise das enunciações dos estudantes, visando compreender porque essa atividade foi destacada por eles*.

As intervenções denominadas de *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências* surgiram da necessidade de enfrentamento às dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes do curso e também como proposta do grupo de formadores para inserir, na formação de professores de Ciências, uma cultura de corresponsabilidade com a meta de tornar os estudantes da Educação Básica melhores leitores e produtores de textos.

A oficina realizada pelo professor Gomes caracteriza-se como uma produção coletiva de texto, marcada por uma intensa interação dialógica e desejo de realização efetiva em termos de apropriação pelos educadores do campo. Os estudantes destacaram o papel do professor em lhes apresentar o “como” organizar tais ideias e informações a fim de criar uma produção textual com a participação efetiva do professor. Essa participação ao “fazer junto” foi fundamental e decisiva na compreensão dos rituais da escrita. Na interação, o professor Gomes deixa clara sua concepção de que os indivíduos têm o que dizer, respeitando a legitimidade de cada sujeito e tomando para si o trabalho de auxiliá-los na tarefa de dizerem por si mesmo aquilo que pensam.

Acreditamos que a grande surpresa manifestada pelos estudantes diante do progresso que eles julgaram ter feito vem da constatação de que a escrita é algo que se aprende e, portanto, ninguém está fadado a escrever bem ou mal ao nascer, ou em virtude de ter ou não desenvolvido um dom em alguma fase específica da experiência escolar. Todos tornam-se potencialmente capazes de aprender e desenvolver. Escrever passa a ser mais um produto do esforço humano de significar e de superar seus limites do que um dom divino. Entendemos que essa oficina foi um marco na vida desses sujeitos. A atividade de escrever, a partir daquele dia, parece ter sido, de certo modo, desmistificada.

Nesse sentido, podemos afirmar que houve uma resignificação da *oficina de leitura e escrita de textos didáticos de Ciências*, pois os estudantes demonstram que ela os auxiliou na escrita de forma geral e não especificamente no contexto de textos didáticos de Ciências.

Os estudantes, cujos discursos foram analisados no capítulo anterior, relataram dificuldades com relação às práticas de escrita na Educação Básica e no Ensino Superior. Uma séria limitação para entender o estatuto dessas dificuldades decorre de uma cultura escolar vigente, na maioria de nossas escolas, que concebe a escrita como uma atividade que requer apenas o domínio de uma técnica supostamente aprendida nos anos iniciais da formação escolar e que passaria a ser usada, desde então, em todas as situações nas quais escrever se faz necessário.

Nessa perspectiva limitada e equivocada, tal como acontece com a leitura, a escrita é considerada uma habilidade que se aprende independentemente de situações e conhecimentos específicos.

Essa visão choca-se com uma concepção da escrita como um processo complexo que envolve a construção de uma representação extensa que é sujeita a regras, restrições e convenções. Esse tipo de representação, contudo, não se resume a “traduzir o pensamento em palavras” ou a, simplesmente, repassar para uma dada mídia “o que se tem na mente”. Escrever é enunciar e, portanto, é iniciar ou participar de um processo de comunicação que é necessariamente complexo, histórico, social. Mesmo na ausência física e imediata de interlocutores nós projetamos o outro no ato de escrever. Isso

acontece, tanto nas situações em que escrevemos para um auditório inespecífico ou apenas concebido, quanto naquelas situações em que escrevemos para nós mesmos, ao utilizar a escrita como um artifício de memória. Nesse último caso, o outro concebido no ato de escrever é o próprio sujeito que escreve e que se antecipa transformado pelo tempo e pelas circunstâncias.

Segundo Paula e Lima (2010), aprender a ler ou a escrever implica se apropriar de modos de uso da linguagem que têm regras específicas de produção e de legitimação de sentidos ou, segundo Bakhtin (2006) implica a apropriação de gêneros de discurso.

De acordo com Bakhtin (*apud* PAULA e LIMA, 2010), os gêneros discursivos: (I) nos remetem a pensar as práticas sociais que os definem; (II) são transmitidos social e historicamente; (III) são organizadores de nossa fala e de nosso pensamento. Isso se aplica tanto aos gêneros primários – formados em condições de comunicação imediata ou do cotidiano – quanto aos gêneros secundários, que emergem de situações mais complexas características de um convívio cultural em que predomina a escrita. Por isso, seria ingênuo acreditar que os estudantes possam aprender a escrever sobre qualquer assunto, em qualquer situação, a partir do que aprendem nas aulas de Língua Portuguesa ou que se pode minimizar a importância da instauração de ritos de escrita nas outras disciplinas que compõem o currículo escolar.

Os dados dessa pesquisa vêm reforçar a importância da mediação do professor, como aponta Espinoza (2010), nas interações entre estudantes e os textos didáticos de Ciências, afinal, a escrita envolve processos complexos de organização, reorganização e classificação das ideias do sujeito dando ao mesmo um recurso para construir e avaliar conhecimentos, na medida em que funciona como um processo de reflexão crítica.

A oficina ministrada pelo professor Gomes apresenta características de um projeto coletivo de formação que constitui uma ação interdisciplinar. Muito já se disse acerca da interdisciplinaridade, mesmo assim, segundo Alves *et al.* (2004), ainda não existe um conceito de interdisciplinaridade amplamente compartilhado por epistemólogos, filósofos e educadores. Diante disso, escolhemos utilizar o termo “projeto coletivo de formação” para nos referirmos

à ação do professor Gomes e a orientação dada ao mesmo pela coordenação do curso que o convidou a realizar a oficina por nós investigada.

A escola e a universidade privilegiam, de forma geral, a teorização das práticas e a produção de conhecimentos declarativos sobre as mesmas. Os estudantes que nós acompanhamos, os sujeitos desta pesquisa, vivenciaram, por diversas vezes, situações nas quais teorias sobre a escrita e o ato de escrever formaram o objeto de atividades de ensino aprendizagem que compuseram seu curso. Esses sujeitos, todavia, foram muito claros no sentido de apontar restrições a esse tipo de atividades e de valorizar as atividades estruturadas no modelo de oficinas, em atividades coletivas. Foi esse segundo tipo de atividade que permitiu a esses estudantes praticarem, discutirem e compreenderem o processo de construção de textos. Uma lição que parece ser apontada por esses sujeitos é a de que é insuficiente a discussão teórica sobre as características dos diferentes gêneros textuais que circulam na academia. Pressuposto inicial que foi revisado e suspenso no decorrer dessa pesquisa.

Na oficina que investigamos, o professor Gomes trouxe sua experiência de estudante do curso de Letras e resgatou recursos e técnicas das quais se apropriou nessa condição. Ao mesmo tempo, tendo sido orientado pela equipe de formadores da área, ele incorporou compromissos e objetivos de formação próprios ao campo da educação em ciências. Por essa razão, consideramos apropriado dizer que esse professor traduziu em suas ações um projeto coletivo ou interdisciplinar de formação. Tanto na universidade, quanto nas escolas de educação básica, todavia, esse tipo de postura é menos frequente do que deveria. Vítimas da cultura da especialização, os professores nem sempre se sentem autorizados a transgredir os limites de sua especialidade. Assim, professores da área de Ciências, normalmente, não se atrevem a utilizar recursos e técnicas da área de linguagem, do mesmo modo que professores da área de linguagem não se atrevem a promover atividades centradas em torno de objetos de conhecimento reconhecidamente associados à área de Ciências. Sem observar esses limites e autorizado a ignorá-las pela orientação que recebeu da coordenação do curso, o professor Gomes nos mostrou a importância de experiências e ações interdisciplinares.

A autorização e a orientação dadas pela coordenação ao professor Gomes revela o modo como a área das Ciências da Vida e da Natureza do curso de Licenciatura em Educação do Campo concebeu o desafio de contribuir para que os estudantes avançassem sua compreensão da prática de escrita, sua confiança e sua competência para escrever.

Vale ressaltar que as oficinas desenvolvidas nas CVN fazem parte de um projeto maior de ensino e de leitura de textos didáticos de Ciências, tendo como base o compromisso de que formar professores de Ciências é também formar professores leitores e produtores de textos didáticos de Ciências.

Por fim, estamos convencidos de que é preciso que a leitura e a escrita sejam assumidas como responsabilidade de todas as áreas, principalmente quando consideramos que cada campo de conhecimento tem suas especificidades em termos de modos de dizer e de comunicar. Esse projeto não deve se restringir à inclusão de disciplinas sobre leitura e produção de textos, a cargo dos professores da área de linguagem, em cursos de formação de professores de Ciências. Os próprios formadores precisam transgredir os limites da especialização e se lançar em direção a práticas de interdisciplinaridade concebidas a partir de um projeto coletivo de formação docente. No caso da área de Ciências da Vida e da Natureza, ler e escrever o texto didático de Ciências significa aprender Ciências ou aprender a dominar um determinado discurso, além de aprender a ser professor de Ciências, como sujeito de dizer.

Desse modo, é necessário avançar na mediação da leitura e da escrita como práticas concretas na sala de aula de Ciências.

REFERENCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção de sentidos**. 2ª edição revisada, Campinas, SP, Editora da UNICAP, 2005, p.95- 113.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.I; MARTINS, A A. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG, Editora Autentica, 2009, p. 39-57.

ANTUNES-ROCHA et al. Formação de trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidade em construção. In. MOLINA, M.S. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC, 2010, p.65-73.

APEC, Ação e pesquisa em educação em ciências. **Construindo Consciência- 5ª série. 2ª edição**. São Paulo: Scipione, 2008, p. 74.

AZEVEDO, Cristiane dos Santos . **Escrita criativa em sala de aula do EJA: efeitos sobre a produção textual dos alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. 2007.

ARROYO, Miguel G. Introdução: os coletivos diversos repolitizam a formação. In. DINIZ-PEREIRA, J; LEÃO, G. (Org.) **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p.11-36.

BAGALIN, Eduardo Ilha. **Escrever, para quê? A construção da escrita como dispositivo formativo de docentes: possibilidades e dificuldades para com o escrever**. Dissertação. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.

BALDINI, Lauro J. S. A autoria é algo que se ensina? In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16, 2007, Campinas. Atas do **16º Congresso de Leitura**. Campinas: ALB, 2007, p.01-07.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª edição, São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. **I. Estética da Criação Verbal**. 4ª edição, São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, Diana Luiz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In.: BRAIT, B (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

BATISTA, Antônio Augusto G. Os(as) professores(as) são “não-leitores”? In: Marinho, M. e Silva, C. S. R. (orgs.) **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 23-60.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin: dialogismo e construção de sentidos**. 2ª edição revisada, Campinas, SP, Editora da UNICAP, 2005, p.265 – 273.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de referencia da Educação do Campo**. Brasília, DF, 2008, 29p.

BRASIL. Ministério da Educação **Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo**. Brasília, DF, 2009, 35p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteira**, v.3, nº1, p.60-81. 2003.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In. MOLINA, M.C. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC, 2010, p.65-73.

CRUZ, Márcia Valéri. **Ensino e aprendizagem da linguagem escrita no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2010.

ESPINOZA, Ana. **Ciências na escola: novas perspectivas para a formação os alunos**. 4 ed. – São Paulo, Ática, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: positivo, 2005.

FERREIRA, Edna Maria de Oliveira. **A produção textual escrita no espaço escolar agrícola: das marcas de oralidade à proficiência da escrita**. Dissertação. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Rural do Rio de Janeiro, 2007.

FERREIRA, Juliano. Aprende-se a escrever escrevendo sempre. Disponível em < http://www.ceale.fae.ufmg.br/novidades_acao.php?catId=84&txtId=569>. Acesso em Junho de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação um intertexto**. São Paulo: editora ática, 1994.

FUZA, Ângela Francine e MENEGASSI, Renilson Jose. A escrita na sala de aula o ensino fundamental, 2007. [36 paginas]. **Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá**, Maringá, Paraná,2007.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GIRALDI, Patrícia Montanari. **Leitura e escrita no ensino de ciências: espaços para produção de autoria**. 2010. 350f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KLEIMAN, Ângela B..Concepção da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (org.). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2000, p. 67-82.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e formação do professor: quais práticas e exigências no local de trabalho?, IN: KLEIMAN, Ângela B. **A Formação do professor**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001 p.39-67.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Ir. FSC; MOLINA; Mônica Castagna. **Por uma Educação básica do campo**. Memória. Nº01. Brasília, Distrito Federal: UnB,1999, p. 9.

LIMA, Maria Emilia Caixeta Castro. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, 240 p.

LIMA, Maria Emilia Caixeta Castro. **Caderno de textos e anotações: rodas de conversas bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009, p. 237.

LIMA, Maria Emilia Caixeta Castro; PAULA, Helder de Figueiredo e; SANTOS, Mairy Barbosa Loureiro dos. Ciências da vida e da natureza no curso de Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.I; MARTINS, A A. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG, Editora Autentica, 2009, p. 107-118.

LIMA, M. E. C. C., AGUIAR JR., O. e MARTIRNS, C. de C. A formação de conceitos científicos: reflexões a partir da produção de uma coleção de livros didáticos. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, Santa Catarina, 2005.

LURIA, Alexander. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria P. Villalobos. São Paulo: Ícone ; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de lingüística aplicada**, v. 10, nº. 2, p.363-386, 2010.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1997,140p.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí,2007.

MEDEIROS, Célia Maria de. O sujeito bakhtiniano: um ser de resposta. **Revista da faculdade de Seridó**, v.1,nº 0, jan/jun, 2006.

OLIVEIRA, I..S.; LIMA, M. J. T.; LIMA, C. M. T.; ALELUIA, J. M.. Construção do conhecimento científico dos professores pertencentes ao campo sergipano: uma experiência de licenciatura inovadora In. MOLINA, M.S. (Org.) **Educação do Campo e pesquisa II**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

OLIVEIRA, Lídia Maria Ferreira. **A constituição de leitura e da escrita na escola: as influências das concepções de leitores e produtores de textos**. 2006. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Moura. **A prática pedagógica da EJA: uma etnografia do registro escrito na escola e na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2007.

OSBORN, A. F.; MONTEIRO, E. J. (Trad.). **O poder criador da mente: princípios e processos do pensamento criador e do "Brainstorming"**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1975.

OZ, Amós. Pantera no porão. In.: APEC, Ação e pesquisa em educação em ciências. **Construindo Consciência- 8ª série**. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 2006, p. 26.

PAULA, Helder Figueiredo; LIMA, Maria Emília Caixeta Castro. Formulação de questões e mediação da leitura. **Investigações em Ensino de Ciências**. V15(3), p. 429-461, 2010.

PAULA, Helder Figueiredo; LIMA, Maria Emília Caixeta Castro. A Leitura de textos didáticos de ciências como confronto de perspectivas. **Revista Ensaio e Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte. Aceito para publicação em 02 de junho de 2011.

PONZIO, Augusto et al. **Palavras e contrapalavras: glossário, conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João editores, 2009.

POSSENTI, Sírio. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.1, jan-jun, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em: junho 2010.

PIO, Jucelia Marize et al. Reflexões sobre o papel de monitoria no curso de Licenciatura em Educação do Campo – Turma de 2005. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte, MG, Editora Autentica, 2009, p. 171-184.

PIO-VENANCIO, Jucelia Marize et al. A contribuição dos orientadores de aprendizagem no curso de licenciatura em educação do campo/ciências da vida e da natureza. **XV ENDIPE – XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2010, Belo Horizonte, MG. Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, MG, 2010.

RIOLFI, Cláudia; IGREJA, Suelen. Ensinar a escrever no ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 311-324, jan/abr, 2010.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-96.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”, IN: SIGNORINI, Inês (org). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, Inês. O papel do relato no contexto de formação de alfabetizadoras: percurso feito, percurso por fazer. In: KLEIMAN, Ângela, SIGNORINI, Inês e colaboradores. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2.ed. Porto alegre: Artmed,. p. 210-222, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr, nº 25, 2004.

SOBRAL, A. O Ato Responsável, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **Signum: Estudos Linguísticos**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Michele Ortega; JUNIROS, Cláudio Lira Santos; CARVALHO, Marize Souza; PERIN, Teresinha de Fátima. **Licenciatura em educação do campo: avaliação do projeto piloto do curso de licenciatura em educação do campo desenvolvido na faced/UFBA**. [2008] Data certa não indicada na obra. Disponível em

<www2.faced.ufba.br/educacampo/...educacao_campo/avaliacao_projeto_pilot
o>. Acesso em 27 de fevereiro de 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. **Licenciatura em Educação do Campo: Projeto Político Pedagógico**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008 (não publicado).

VIGOTSKI, Lev Semenovitch . **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (Ogs.). Michael Cole et al. Tradução de José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Revisão Técnica, José Cipolla Neto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZEICHNER, Kenneth. Temas atuais e controvérsias na formação de professores nos estados unidos. **Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais**, 23 de abril de 2008.