

Ana Paula da Silva Rodrigues

**ESCRITA ACADÊMICA
EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO CAMPO**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2012

Ana Paula da Silva Rodrigues

**ESCRITA ACADÊMICA
EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem
Orientador: Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2012

R696e
T Rodrigues, Ana Paula da Silva, 1985 -
Escrita acadêmica em contexto de formação de professores
do campo / Ana Paula da Silva Rodrigues. - UFMG/FaE, 2012.
246 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientador: Gilcinei Teodoro Carvalho.
Bibliografia: f. 217-224.
Anexos: f. 225-246.

1. Educação -- Teses. 2. Letramento -- Teses. 3. Educação
rural -- Teses. 4. Redação acadêmica -- Teses. 5. Professores --
Formação -- Teses.

I. Título. II. Carvalho, Gilcinei Teodoro. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD - 370.19346

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Dissertação intitulada “Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo”, de autoria da mestranda Ana Paula da Silva Rodrigues, defendida em 24 de agosto de 2012 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho (FaE-UFMG) – Orientador

Prof^a. Dr^a. Adriane Teresinha Sartori (FALE-UFMG)

Prof^a. Dr^a. Maria Zélia Versiani Machado (FaE-UFMG)

Prof. Dr. Carlos Augusto Novais (FaE-UFMG) – Suplente

Prof^a. Dr^a. Maria Lucia Castanheira (FaE-UFMG) – Suplente

Prof^a. Dr^a. Dayse Moreira Cunha

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão

FaE/UFMG

Para Marildes Marinho, que tanto me incentivou a investir na carreira acadêmica e a quem serei eternamente grata.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

à Marildes Marinho, para sempre orientadora, pela intensidade dos cinco anos em que convivemos tão de perto, por todo aprendizado e por todo incentivo;

a Gilcinei Teodoro Carvalho, orientador, pela boa vontade com que aceitou me orientar depois do falecimento da Marildes, pelas leituras cuidadosas dos meus escritos, pelas contribuições fundamentais ao desenvolvimento da pesquisa e por todo o conhecimento que me ajudou a construir;

aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMG, por todas as contribuições advindas das disciplinas;

aos funcionários da secretaria do Programa, sempre solícitos para me atender em todas as minhas dúvidas e requerimentos;

à ex e às atuais coordenadoras do LeCampo, Isabel, Fátima e Penha, pelo apoio institucional dado à pesquisa;

aos colegas, funcionários e bolsistas do LeCampo, pelos momentos de convivência e aprendizado antes e durante a pesquisa;

aos alunos da Turma Dom José Mauro, em especial aos da área de Línguas, Artes e Literatura, sujeitos desta pesquisa;

à Capes, que financiou esta pesquisa, permitindo também o meu aperfeiçoamento docente;

aos meus professores do Ensino Fundamental e Médio, que me deram uma boa base para eu prosseguir com os estudos;

aos meus pais, Carmozina e José Ângelo, eternos incentivadores dos meus estudos, dedicados e acolhedores em todos os momentos;

ao meu namorado Uenerson, que acompanhou todo esse processo de forma paciente e carinhosa;

às amigas que estavam sempre próximas: Carlanne, Mariana, Bruna, Ketry e Josi.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra, e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal.

(Mikhail Bakhtin)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender a relação dos alunos com a escrita acadêmica em uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo) da FaE/UFMG, no período de 2008 a 2011. De forma mais específica, buscou-se discutir e compreender as condições de produção do texto escrito na universidade; analisar em que medida o curso propicia ao professor-aluno construir um lugar de pertencimento à comunidade acadêmica; e definir o lugar e a importância do ensino/aprendizagem da escrita acadêmica no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Para isso, foi proposta a análise de dois gêneros acadêmicos produzidos pelos alunos-sujeitos: o memorial – pelo fato de esse gênero aparecer no início e, em nova versão, no final do curso, permitindo uma análise processual – e a monografia – que é um gênero acadêmico institucionalmente muito valorizado nos cursos de graduação que o exigem. A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa de perspectiva etnográfica, enfatizando-se a observação direta das aulas, a entrevista com os alunos-sujeitos, a análise de documentos oficiais do curso e materiais pedagógicos que são produzidos para os alunos, a descrição dos contextos que demandaram a escrita dos textos analisados na pesquisa e outros modos de análise do contexto social, em adição à análise do *corpus* de memoriais e monografias. Inicialmente, tratou-se do conceito de letramento(s) e de letramento(s) acadêmico(s) na literatura estrangeira e no Brasil, bem como das teorias bakhtinianas sobre os *gêneros textuais*, que também fundamentaram as análises empreendidas na pesquisa. Para situar o objeto de pesquisa, fez-se uma síntese do percurso histórico de surgimento e consolidação da Educação do Campo no Brasil e, principalmente, na UFMG, tratando, de forma mais específica, da estruturação e caracterização da turma acompanhada durante a pesquisa. Em seguida passou-se à descrição e problematização das práticas e eventos de letramento acadêmico que permearam a formação docente e científica dos alunos, com base na análise dos memoriais e das monografias. Os resultados obtidos apontaram que as práticas centradas no modelo de Letramentos Acadêmicos, proposto por Lea e Street (1998), ainda são tímidas. Persiste uma forte tendência de se privilegiar os modelos das habilidades e da socialização acadêmica em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão pelos alunos das relações de poder que permeiam a universidade, compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico.

Palavras-Chave: Letramentos Acadêmicos; Educação do Campo; Escrita Acadêmica.

ABSTRACT

The general objective of this research was to comprehend the relationship between students and the academic writing in a group of the course “Licenciatura em Educação do Campo” (LeCampo), FaE/UFMG, from 2008 to 2011. More specifically, the investigation tried to understand and discuss the production conditions of the texts written at the university; in what extent the course gives the students-teachers the opportunity to build and own a place in the academic community; and try to define the place and importance of the teaching-learning process in the academic writing in the course “Licenciatura em Educação do Campo”. In this regard, the analysis of two academic genres written by the students/subjects was posed: a memorial – due to the fact that the genre appears at the beginning of the course, and at the end, in a new version, permitting the analysis of the process – and the monograph – which is, institutionally, a highly valued academic genre in the undergraduate courses that demand it. The research made use of a qualitative approach under ethnographic perspective, emphasizing the direct observation of classes, interview with the students/subjects, analysis of official documents of the course and teaching materials especially created for the students, the description of the contexts that demanded the writing of the investigated texts, and other modes of social context analysis, in addition to the examination of the memorial and monograph *corpus*. Initially, the research dealt with the concepts of literacy/literacies and academic literacy/literacies based on Brazilian and foreigner works, as well as on Bakhtin’s theories about textual genres, which also lays the foundation of this investigation. In order to place the object of the investigation, it was necessary to make a summary of the historical background and consolidation of the professionals’ specialization in rural education in Brazil, especially at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), dealing more specifically with the structuring and characterization of the group of students that was monitored. Afterwards, the examination aimed at the description and problematization of the teaching practices and academic literacy, events that permeated students’ teaching development and scientific formation, based on the analysis of memorials and monographs. The analysis showed that the practices based on the Academic Literacy model, stated by Lea & Street (1998), are yet very discreet. Furthermore, there is still a strong tendency to favor the models of academic and socialization skills instead of practices that promote students’ understanding of power relationships that are present in the university, considering that this understanding would allow a greater integration of academic literacy practices.

Key words: Academic Literacy; Rural Education; Academic Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Falsa-capla e capa	108
Figura 2:	Verso da falsa capa e verso da capa	109
Figura 3:	Epígrafe e agradecimento	110
Figura 4:	Sumário	111
Figura 5:	Apresentação	112
Figura 6:	Epílogo	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Síntese das principais articulações pela Educação do Campo	64
Quadro 2:	Disciplinas da Formação Específica – LAL	68
Quadro 3:	Disciplinas da Formação Específica (LAL) efetivamente ofertadas .	70
Quadro 4:	Disciplina do Eixo da Formação Pedagógica	73
Quadro 5:	Estágio Supervisionado	76
Quadro 6:	Cronograma de elaboração das monografias	76
Quadro 7:	Primeira versão de temas e problemas de pesquisa	156
Quadro 8:	Segunda versão de temas e problemas de pesquisa	169
Quadro 9:	Títulos das monografias após a qualificação	194
Quadro 10:	Títulos das monografias defendidas	199

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Cronograma geral da turma 2008	67
Tabela 2:	Estrutura Curricular da turma 2008	67
Tabela 3:	Local de moradia dos alunos	77
Tabela 4:	Dados geográficos e demográficos das cidades	78
Tabela 5:	Gênero dos alunos	78
Tabela 6:	Década de nascimento dos alunos	79
Tabela 7:	Formação e experiência docente dos alunos	79
Tabela 8:	Envolvimento dos alunos com Movimentos Sociais	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT:	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CAA/NM:	Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
CEAP:	Centro de Educação Ambiental Popular
CFV:	Centro de Formação Vicentina
CSH:	Ciências Sociais e Humanidades
CVN:	Ciências da Vida e da Natureza
EFA:	Escola Família Agrícola
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
EMATER:	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA:	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
FaE:	Faculdade de Educação da UFMG
FETAEMG:	Federação dos trabalhadores na agricultura do Estado de Minas Gerais
FIEI:	Formação Intercultural de Educadores Indígenas
FUMP:	Fundação Universitária Mendes Pimentel
FUVEST:	Fundação Universitária para o Vestibular
GPT:	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAL:	Língua, Artes e Literatura
LDB:	Lei de diretrizes e Bases da Educação
LeCampo:	Licenciatura em Educação do Campo
MAT:	Matemática
MEC:	Ministério da Educação
MST:	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NLS:	New Literacy Studies (Novos estudos sobre o Letramento)
PROCAMPO:	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO:	Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA:	Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária
PROUNI:	Programa Universidade Para Todos
P-Terra:	Pedagogia da Terra (Primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG)
REUNI:	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECAD:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESu:	Secretaria de Educação Superior
TC:	Tempo Comunidade
TCC:	Trabalho de Conclusão de Curso
TE:	Tempo Escola
UFBA:	Universidade Federal da Bahia
UFMG:	Universidade Federal de Minas Gerais
UFS:	Universidade Federal do Sergipe
UnB:	Universidade de Brasília
UNICAMP:	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: LETRAMENTOS ACADÊMICOS	25
1.1 A construção do conceito de letramento(s) no Brasil	25
1.2 As concepções de Letramento(s) Acadêmico(s)	32
1.2.1 O letramento e suas adjetivações	33
1.2.2 Os três modelos de letramento acadêmico	34
1.2.3 Letramento Acadêmico ou Letramentos Acadêmicos?	37
1.2.4 A expansão das universidades: renovação da esfera de Letramentos Acadêmicos	39
1.3 O(s) Letramento(s) Acadêmico(s) no Brasil	42
1.4 As contribuições da perspectiva Bakhtiniana	49
1.4.1 Tipos e Gêneros	51
1.4.2 Texto, discurso e esfera	52
1.4.3 Conteúdo temático, estilo e construção composicional	53
1.4.4 Dialogismo	55
1.5 Os gêneros acadêmicos	56
CAPÍTULO 2: A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INSTÂNCIAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS	59
2.1 A Educação do Campo	60
2.2 A Turma LAL 2008	66
2.3 Os sujeitos de pesquisa	77
CAPÍTULO 3: O MEMORIAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DO LECAMPO	88
3.1 O conceito de memória	88
3.2 O Memorial como gênero acadêmico	89
3.3 A primeira versão dos memoriais	98
3.3.1 Análise dos memoriais em sua primeira versão	114
3.3.1.1 A estrutura dos memoriais	115
3.3.1.2 Memórias de métodos de ensino vivenciados	117
3.3.1.3 Memórias de livros lidos na infância e na adolescência	119
3.3.1.4 Memórias de eventos de letramento extraescolar	121
3.3.1.5 Discurso da dificuldade <i>versus</i> discurso da superação	123
3.3.1.6 Idealização da UFMG e/ou do LeCampo	127
3.3.1.7 A interferência da imagem do outro na escolha de fatos a serem contados	128
3.4 A segunda versão dos memoriais	131
3.4.1 A estrutura dos memoriais	132
3.4.2 Ideários sobre a monografia	135
3.4.3. Discurso da dificuldade <i>versus</i> discurso da superação nas reflexões metalinguísticas	136
3.4.4 Relatos sobre o desejo de prosseguir com os estudos	138
3.4.5 Apropriação de recursos linguísticos formais	139

CAPÍTULO 4: A MONOGRAFIA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DO LECAMPO	144
4.1 A monografia como gênero acadêmico	144
4.2 O contexto de produção das monografias	148
4.2.1 Aulas de Metodologia Científica I	148
4.2.2 Aulas de Metodologia Científica II	153
4.2.3 Aulas de Monografia I	173
4.2.3.1 Incorporação de vocabulário	179
4.2.3.2 Acréscimos feitos com base nas orientações recebidas	180
4.2.4 A orientação a distância	183
4.2.5 A qualificação	188
4.3 As monografias	193
4.3.1 Os últimos Tempo Escola e Tempo Comunidade	195
4.3.2 A defesa	197
4.3.2.1 Sobre os temas pesquisados	199
4.3.2.2 Marcas linguísticas pessoais	202
4.3.2.3 O discurso alheio	206
4.3.2.4 Apropriação de conceitos e vocabulário específico	207
CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
REFERÊNCIAS	217
ANEXOS	225
Anexo 1: Grade de Correção	226
Anexo 2: Orientações sobre a estrutura e formatação do projeto (Trechos)	230
Anexo 3: Primeira versão do Projeto de monografia da aluna Amélia (Trechos) ..	226
Anexo 4: Segunda versão do Projeto de monografia da aluna Amélia, comentado pela orientadora (Trechos)	233
Anexo 5: Terceira versão do Projeto de Monografia da aluna Amélia (Trechos) ..	236
Anexo 6: Primeira versão da monografia da aluna Amélia (Trechos)	239
Anexo 7: Segunda versão da monografia da aluna Amélia (Trechos)	242

INTRODUÇÃO

Há um pensamento do senso comum, ainda muito difundido, de que a escrita seria uma forma de racionalização do pensamento. Por esse prisma, segundo Chartier (2007), numa época e espaço dominados pela escrita, o que não é registrado não existiria. Há, no entanto, boas razões para se resistir a esse lugar-comum.

David R. Olson, um grande estudioso do mito da superioridade das sociedades grafocêntricas, publicou muitos textos sobre o assunto, como os livros: *Cultura Escrita, Língua e Aprendizado* (1985); *Cultura Escrita e Oralidade* (1995); *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita* (1997). Na introdução de *Cultura Escrita e Oralidade*, organizado por ele e Nancy Torrance, há a reprodução de um trecho de *Cultura Escrita, Língua e Aprendizado* em que se retoma a discussão sobre os possíveis efeitos da escrita:

Os efeitos da escrita sobre as mudanças intelectuais e sociais não são de fácil compreensão... É enganoso pensar a escrita em termos de suas conseqüências. O que realmente importa é aquilo que as pessoas fazem com ela, e não o que ela faz com as pessoas. A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial, também podendo ser completamente irrelevante para o desempenho de outros papéis em uma sociedade tradicional. A escrita é importante em termos da realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos. (OLSON, HILDYARD, TORRANCE, 1985, p. 14 *apud* OLSON; TORRRANCE, 1995).

Esse trecho resume bem um dos aspectos centrais desta pesquisa, na qual também não se nega a importância da escrita, mas afirma-se que ela não influencia diretamente o desenvolvimento da cognição dos indivíduos. Sendo assim, pensar que quem escreve pensa melhor é uma crença preconceituosa que desvaloriza comunidades tradicionais em que a oralidade é predominante.

Segundo Olson (1997) há anos os povos ocidentais creem em sua superioridade apenas pelo fato de dominarem a escrita alfabética. No final do século XX, essa crença passou a ser vista como um mito, “uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades

dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo” (OLSON, 1997, p.19).

Contra esse mito já argumentava Graff (1990), tentando derrubar a suposição de que o analfabetismo é um problema de graves consequências sociais e pessoais. Segundo esse autor, o poder de transformação do alfabetismo é um mito, assim como outros mitos sociais e culturais. Sendo a escrita apenas uma tecnologia, as habilidades promovidas pela escolarização não devem ser, necessariamente, aplicadas em contextos não escolares. O alfabetismo em si não é liberador ou revolucionário, mas sim evolucionário, pois foi moldado na oralidade, que é muito anterior ao surgimento da escrita ocidental.

Graff é contra a dicotomia excessivamente comparativa entre o oral e o escrito, pois houve “um processo rico e profundo de interação e condicionamento recíprocos à medida que o alfabetismo se difundia e ganhava aceitação e influência” (GRAFF, 1990, p. 43). O autor exemplifica que, a partir da Idade Média,

contrariamente à sabedoria popular ou acadêmica, passos importantes no intercâmbio, no comércio e mesmo na indústria ocorreram em alguns períodos e lugares com níveis notavelmente baixos de alfabetismo; inversamente, níveis mais altos de alfabetismo não mostraram ser estimulantes ou propulsores de desenvolvimento econômico “moderno”. (GRAFF, 1990, p. 50)

Graff considera importantíssimos os avanços trazidos pelo alfabetismo, como o êxito individual, a aquisição de oportunidades e conhecimento, a consciência coletiva, o entretenimento e a ação coletiva em termos culturais, políticos ou econômicos. Para ele, esses tópicos cruciais foram fundamentais ao longo da História. Contudo, não basta alfabetizar integralmente uma população para se conseguir desenvolvimento social e econômico, pois o analfabetismo não é o único problema, assim como o alfabetismo não é a única solução.

Olson (1997) retoma algumas teorias que influenciaram os estudos na área, como as grandes teorias sociais de Durkheim e Weber, que relacionavam as mudanças cognitivas às transformações sociais, mas não diziam como a cultura poderia afetar a cognição; as teorias psicológicas do século XX, que tentavam explicar as mudanças sociais com base nas mudanças cognitivas; os estudos de Goody e Watt (1968), que associavam a escrita ao surgimento do raciocínio silogístico; e as análises de Ong (1982), que argumentava que a escrita eleva a consciência. Para Olson, todas essas teorias ou são falsas ou são apenas

hipóteses, pois há “pouca evidência de um efeito geral da escrita sobre o raciocínio”. Desse modo, ele conclui que,

embora se possa mostrar que a escrita e sua aquisição se prestem a certas importantes funções práticas – como possibilitar a tradição da “pesquisa de arquivos” (...), nenhum argumento lógico ou empírico claro identificou de forma nítida qualquer vínculo causal direto entre a escrita e o pensamento (...). Não obstante, é inegável que a invenção e o emprego de sistemas de escrita foram úteis – na verdade, essenciais – para a formação das sociedades burocráticas. E, embora não seja inegável, é pelo menos plausível que a aquisição da escrita contribui de modo particular para desenvolver certas formas de pensamento características que são transmitidas mediante educação sistemática. (OLSON, 1997, p. 33)

Dessa forma, acreditamos na importância da escrita, inclusive como instrumento de poder, mas não acreditamos na relação direta e automática entre o domínio da escrita e um maior desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Uma hipótese inicial poderia afirmar que grande parte dos alunos-sujeitos desta pesquisa vivencia uma cultura que privilegia a oralidade e que, portanto, em seus textos escritos, muitas estratégias orais estariam presentes. No entanto, o desejo de tornar legítimas as estratégias orais por meio da escrita não deve chegar ao ponto de se acreditar na superioridade intrínseca do poder de escrever sobre o poder de dizer. Contudo, como vivemos “num mundo que está no papel” (OLSON, 1997), a escrita ocupa um lugar importante.

Essas visões sobre a escrita e sobre, principalmente, as suas consequências cognitivas encontram eco em várias outras esferas, incluindo a esfera acadêmica. O mito da alfabetização se confunde, inclusive, com a ideia de escolarização, como observado por Graff (1990).

Propondo, então, analisar a escrita institucionalizada em um ambiente marcado por relações de poder, levantamos algumas questões: como os alunos de Licenciatura em Educação do Campo se apropriam dos gêneros¹ que circulam na universidade? Como, com base nessa apropriação, eles desenvolvem uma nova habilidade: a escrita acadêmica? Posicionam-se como meros recebedores ou como potenciais autores de gêneros acadêmicos? Para responder a essas perguntas e outras afins, foi escolhido, como objeto de pesquisa, os Letramentos

¹ O termo é utilizado aqui na mesma acepção de *gênero do discurso* apresentada por Bakhtin (2003) em *Estética da criação verbal*, no capítulo *Os gêneros do discurso*, os quais, segundo o autor, são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esse conceito será trabalhado no primeiro capítulo desta dissertação.

Acadêmicos² no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), ofertado na FaE/UFMG. O curso tem a duração de quatro anos, ao fim dos quais os alunos são habilitados a atuar no Ensino Fundamental e Médio de escolas do campo. A habilitação é por área do conhecimento: Línguas, Artes e Literatura; Ciências da Vida e da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades; e Matemática. Entre os alunos do curso há professores do campo, assentados, agricultores familiares, quilombolas e integrantes de movimentos sociais.

A turma objeto desta pesquisa iniciou suas atividades acadêmicas na UFMG em fevereiro de 2008 e se formou em 2011, cumprindo oito etapas de Tempo Escola (TE) – caracterizadas por aulas presenciais na unidade de oferta do curso – e oito etapas de Tempo Comunidade (TC) – referentes ao tempo de estudo na comunidade de origem.

Desse modo, esta pesquisa – que se apoia em projetos de ensino e de pesquisa que propõem trabalhar com uma diversidade de gêneros discursivos em disciplinas dos cursos de formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação) de professores – parte da hipótese de que a escrita no contexto de formação de professores adquire uma dupla função: formar docentes e inseri-los no campo da pesquisa científica, não propriamente para que se tornem pesquisadores, mas para que possam se familiarizar com os gêneros acadêmicos que fazem parte da comunidade linguística em que ingressaram – a universidade –, cuja cultura é fortemente pautada na escrita.

Segundo Marinho (2010, p.364), as “constantes queixas de professores universitários (e dos próprios alunos) de que os alunos têm dificuldade na leitura e na produção de textos acadêmicos nos alertam para a necessidade de transformar essas queixas em propostas de ensino e de pesquisa”. O trabalho de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica não é uma “estratégia compensatória, interessada em oferecer aos alunos, que têm dificuldades de leitura e de escrita, a oportunidade de recompor lacunas de um processo de escolarização supostamente deficitário, de aprender aquilo que deveriam ter aprendido antes de entrar na universidade” (Marinho, 2010, p. 371). Afinal, a compreensão e a apropriação dos gêneros acadêmicos devem se constituir no âmbito da universidade, pois é nessa instituição social que certos gêneros circulam.

² A opção pela forma plural será justificada no primeiro capítulo desta dissertação.

O que se percebe é que os estudantes de graduação não têm a oportunidade de refletir sobre os gêneros discursivos que circulam na academia. Soma-se a isso o pensamento de alguns professores de que ensinar os gêneros acadêmicos seria algo desnecessário, uma vez que os alunos sabem escrever, pois já concluíram o Ensino Médio e já passaram no vestibular. Contudo, o estudo das convenções textuais estabelecidas pela comunidade discursiva da universidade é útil aos estudantes que estão iniciando sua formação na instituição, uma vez que os conscientiza sobre as possibilidades discursivas de cada gênero acadêmico.

O sociólogo Pierre Bourdieu (2001) afirma que presumir algumas práticas como naturais, em detrimento de se ater ao seu ensino sistemático, constitui uma ação que contribui para a perpetuação das desigualdades. Portanto, o que garante o engajamento dos graduandos nas práticas culturais e textuais da universidade são as oportunidades de conhecer os mais variados gêneros do discurso acadêmico. É imprescindível que eles saibam como o texto é constituído, como ele varia de acordo com o propósito, o público-alvo, a situação e outros elementos condicionantes, como ideologia e relações de poder.

Tendo em vista a relevância do tema e a necessidade de dar resposta às questões apresentadas, esta pesquisa analisa em que condições o aluno (futuro professor) constrói seu lugar de autoria de textos acadêmicos e/ou aprende a escrevê-los. O objetivo geral é compreender a relação dos alunos com a escrita acadêmica num curso de formação de professores para escolas do campo. Como objetivos específicos, busca-se discutir e compreender as condições de produção do texto escrito na universidade: o que, para que e como se escreve nos cursos de formação de professores; analisar em que medida o curso propicia ao professor-aluno construir um lugar de pertencimento à comunidade acadêmica; e definir o lugar e a importância do ensino/aprendizagem da escrita acadêmica no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Para isso, dois gêneros acadêmicos foram escolhidos para análise: o memorial – pelo fato de esse gênero aparecer no início e, em nova versão, no final do curso, permitindo uma análise processual; e a monografia – que é um gênero acadêmico institucionalmente muito valorizado nos cursos de graduação que o exigem, pois atesta o fim de um processo e garante o título de

graduado ao aluno. Dessa forma, o *corpus* principal de análise é composto de memoriais, projetos de monografia e monografias produzidos pelos 26 sujeitos desta pesquisa³.

Não houve a preocupação de escolher um gênero que representasse cada estágio do curso, mas sim a de escolher os gêneros que nos pareceram mais relevantes para respaldar a análise que propomos. Isso porque não há uma linearidade nessa divisão e não queremos dar ênfase ao grau de complexidade de um ou de outro gênero apenas pelo fato de ter sido trabalho no início ou no final do curso.

Inicialmente, buscou-se analisar como os alunos interagiram com a proposta de escrita de memoriais e quais foram as estratégias de produção de sentido utilizadas por eles para fazer um recorte contemporâneo de sua história de vida. Depois, passou-se à análise do contexto de produção das monografias e das estratégias empreendidas pelos alunos para atenderem a essa demanda institucional de final de curso.

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa caracterizada, segundo Bogdan e Biklen (1994), como um termo genérico que agrupa diferentes estratégias de investigação que partilham determinadas características. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (1994, p.21),

se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificada, ou seja ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que correspondem a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para isso, as pesquisas qualitativas utilizam múltiplos procedimentos e instrumentos de coleta de dados. Sendo assim, esta pesquisa recolheu dados por meio de observação participante, registro em notas de campo, entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, análise documental (documentos de referência do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Projeto Político Pedagógico e Guias do Estudante⁴ de cada período), além, é claro, da coleta do *corpus* textual: amostras de memoriais e de monografias produzidos pelos alunos.

³ É importante ressaltar que quatro dos vinte e seis alunos que escreveram os memoriais no início do curso não concluíram a graduação no tempo regular. Seus projetos e monografias não foram analisados.

⁴ Material didático produzido por período para os alunos do LeCampo, com orientações de atividades e coletânea de textos de referência.

Desse modo, a pesquisadora: 1) participou de aulas do Tempo Escola; 2) identificou e analisou documentos oficiais do curso e materiais pedagógicos que são produzidos para os alunos; 3) descreveu os contextos que demandaram a escrita dos textos analisados na pesquisa; 4) buscou, nas notas de campo das aulas observadas, explicitar as expectativas e representações dos alunos em relação à escrita e ao que lhes era proposto, observando a reação dos alunos e o modo como responderam e 5) fez entrevistas com os alunos.

Com relação às entrevistas, adotou-se o tipo semiestruturado, também denominado entrevista focalizada, que tem como característica a formulação de perguntas específicas, mas que também oferecem a oportunidade de o entrevistado responder em seus próprios termos.

A observação participante foi um instrumento primordial de investigação. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998, p.166), na observação participante “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Portanto, destaca-se também a importância dos registros em diário de campo ao longo de todo o trabalho de pesquisa. De acordo com Spradley (1998), o diário contém registro de experiências, ideias, medos, enganos, confusões, inovações e problemas que surgem durante o trabalho. Para o autor, esse tipo de registro representa o lado pessoal do trabalho de campo, pois inclui as reações dos informantes e os sentimentos do pesquisador acerca dos outros. Os registros constituíram um elemento importante na escrita de campo, não só porque permitiram compreender a evolução da pesquisa, mas também porque permitiram identificar os preconceitos pessoais e os sentimentos da pesquisadora, além de auxiliar na compreensão da influência deles na pesquisa.

Na análise documental, buscou-se recolher dados que permitissem uma descrição densa do contexto de produção dos memoriais e das monografias. Para isso, foram analisados materiais de referência da Educação do Campo, que esclarecem o surgimento dessa modalidade de graduação no Brasil; o Projeto Político Pedagógico do curso ofertado na UFMG, que explicita a organização curricular; e os Guias do Estudante da turma LAL 2008, que trazem as atividades de leitura e escrita que foram propostas aos alunos-sujeitos desta pesquisa.

É importante ressaltar que essa pesquisa qualitativa assume uma perspectiva etnográfica; afinal, a metodologia etnográfica enfatiza a observação direta, a entrevista e outros modos de análise do contexto social, em adição à análise do texto. Aqui, tomamos a análise do texto escrito como “um traço de uma situação social, que inclui igualmente os valores, regras, significados e atitudes, e modelos de comportamento dos participantes, ou produtores e recebedores de textos”. (MARINHO, 2010b, p. 375). Além disso, a perspectiva etnográfica aqui adotada pressupõe:

1. a análise das relações de poder envolvidas nas relações mediadas pela linguagem nas aulas presenciadas;
2. a descrição dos eventos e das práticas de letramento acadêmico presenciadas, que contextualizam a produção dos gêneros da universidade, seus usos e funções;
3. a tentativa de alcance do ponto de vista do sujeito pesquisado sobre a sua relação com a escrita acadêmica.

Além disso, para Street (2010a, p. 40), o uso das perspectivas etnográficas pode ajudar a compreender o letramento para tornar diferentes as políticas de educação. Para ele, quem estuda um evento de letramento (uma aula, por exemplo) deve fazê-lo sem julgamento prévio, mas por meio de observação e comparação, descrevendo os elementos que caracterizam a prática social pesquisada.

Em pesquisas com essa perspectiva, há outros modelos de tempo para se fazer etnografia que não são os mesmos da Antropologia, a qual exige de dois a quatro anos de imersão no campo. O tempo de pesquisa pode se dar de várias maneiras, sendo compatível com o tempo necessário para se responder à questão de pesquisa. Para Street (2010a, p. 46), a etnografia “não tem que pertencer a uma disciplina específica. E quem atua em Educação ou Linguística não tem que ter medo de trabalhar com essa perspectiva como se pertencesse exclusivamente a outra área”.

Dessa forma, ao adotarmos a perspectiva etnográfica para estudar os letramentos acadêmicos em um curso de Licenciatura em Educação do Campo, o tempo de pesquisa foi suficiente em relação ao que foi proposto, não em relação ao “tempo antropológico”. O campo/tempo de imersão dessa pesquisa foi a UFMG, de 2009 a 2011, nos dois meses por ano em que os alunos estiveram no período de TE (Tempo Escola) e nas interações à distância motivadas pela realização das atividades propostas para o TC (Tempo Comunidade).

Esta dissertação se divide em quatro capítulos. O primeiro capítulo, “Letramentos Acadêmicos” trata do conceito de letramento no Brasil e do campo do letramento acadêmico na literatura estrangeira e brasileira. Faz-se também um estudo da teoria bakhtiniana dos *gêneros discursivos*, que também fundamenta as análises aqui empreendidas.

O segundo capítulo, “Licenciatura em Educação do Campo: instância de letramentos acadêmicos” traz uma síntese do percurso histórico de surgimento e consolidação da Educação do Campo no Brasil e, principalmente, na UFMG. Trata, também, de forma mais específica, da estruturação da turma acompanhada durante a pesquisa e da caracterização dos alunos-sujeitos.

Em seguida, passa-se à análise das práticas e eventos de letramento acadêmico que permearam a formação docente e científica dos alunos-sujeitos durante a pesquisa. Essa análise se inicia no terceiro capítulo, “O memorial nas práticas de letramento acadêmico do LeCampo”, que analisa duas versões de memoriais produzidos pelos alunos, desde o seu contexto de produção, e termina no quarto capítulo, “A monografia nas práticas de letramento do LeCampo”, que busca analisar como as práticas e eventos de leitura e escrita vivenciados pelos alunos, durante todo o processo de escrita da monografia, contribuíram para que eles estabelecessem o seu pertencimento à comunidade acadêmica.

Consideramos que essa pesquisa sobre os letramentos acadêmicos em um curso de Licenciatura em Educação do Campo levanta novos questionamentos, advindos do novo contexto de expansão das universidades brasileiras, que geram importantes reflexões sobre as relações de poder que envolvem as práticas acadêmicas.

CAPÍTULO 1

LETRAMENTOS ACADÊMICOS

A palavra *letramento* entrou no Brasil com base no inglês *literacy*, mas não apenas por uma acomodação da palavra ao léxico do português, como se fosse uma tradução literal. Veremos que houve uma vulgarização da palavra *letramento*, a qual caiu no senso comum. Essa ampliação de significados é derivada da utilização do termo em outras situações, que não as que se relacionam com as práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, questão que será desenvolvida adiante.

Veremos, também, que existem tensões na tentativa de estabilizar o termo; afinal, *letramento* não é um conceito dado, mas construído com base nas especificidades e diversidades de modos de apropriação da palavra no Brasil, onde o conceito encontrou um ambiente muito favorável; afinal, na área dos estudos linguísticos e na própria área da educação, há uma forte influência da perspectiva discursiva baseada na vertente bakhtiniana (Cf. MARINHO, 2010a).

Este capítulo trata, em um primeiro momento, do conceito de *letramento* no Brasil. Em seguida, do campo do letramento acadêmico, ou melhor, dos *letramentos acadêmicos*, na literatura estrangeira e brasileira. Por fim, passamos para a teoria dos *gêneros discursivos*, que também fundamenta as análises empreendidas nesta dissertação.

1.1 A construção do conceito de letramento(s) no Brasil

Segundo Magda Soares (2010), a produção em língua inglesa foi o fator que mais influenciou a entrada do termo *letramento* no Brasil há mais ou menos 20 anos. Mas há diferenças entre os usos que fazemos e os usos que outros países fazem dessa palavra, como afirma a autora em:

O conceito de letramento no Brasil e os vários conceitos de *literacy*, em países de língua inglesa, são conceitos semelhantes, mas não idênticos. Essa diferença na conceituação de letramento resulta em diferentes implicações para a pesquisa e para políticas educacionais. (SOARES, 2010, p. 55.)

Literacy (nos Estados Unidos e na Inglaterra), *letramento* (no Brasil), *literacia* (em Portugal), *littéracie* ou *littératie* (na França e no Canadá), *literacidad* (no Peru) representam palavras diferentes, com conceitos diferentes em diferentes contextos. No Brasil, por exemplo, a palavra *letramento* pode representar diversas concepções, dependendo do ponto de vista que se assuma. Tentando tornar mais clara essa ambivalência do termo, Soares (2010) enumera quatro pontos de vista sob os quais o letramento tem sido considerado: o antropológico, o linguístico, o psicológico e o educacional.

De acordo com o primeiro ponto de vista, o antropológico, “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura”. Nesse caso, “a melhor tradução para a palavra *literacy* seria *cultura escrita*, e não letramento” (SOARES, 2010, p. 56). Essa é a perspectiva adotada pelos Novos Estudos sobre o Letramento (NLS), cujo principal representante é Brian Street.

Para a linguística, “a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral”. Sob essa perspectiva, letramento “remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita” (SOARES, 2010, p. 57). Dois representantes dessa perspectiva seriam Douglas Biber e Deborah Tannen em trabalhos que contrastam as modalidades da linguagem, focalizando as peculiaridades estruturais e funcionais dos usos linguísticos.

Já do ponto de vista psicológico, letramento “designa as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos” (SOARES, 2010, p. 57) e um representante dessa perspectiva é David Olson.

Por fim, para a perspectiva educacional,

letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita. É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, no programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais, municipais. (SOARES, 2010, p. 57)

Ainda segundo a autora, em qualquer um dos quatro pontos de vista, “exclui-se do conceito (de letramento) a aprendizagem inicial da tecnologia da escrita”. Logo, letramento não se confunde com alfabetização, porque não se resume a ela.

No Brasil, a palavra *letramento* aparece divulgada nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, em obras de Mary Kato, Leda Verdiani Tfouni, Ângela Kleiman e Magda Soares⁵, no contexto do ensino da língua escrita. Nessa perspectiva, segundo Soares (2010, p. 60-61.),

o conceito surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização. (...) Ora se rejeita o uso da palavra e do conceito *letramento*, com o argumento de que bastam a palavra e o conceito *alfabetização*, pois deve-se entender por alfabetização muito mais do que aprendizagem da tecnologia da escrita (...). Ora, ao contrário, se rejeita o uso de *alfabetização*, com o argumento de que aprender a ler e escrever é muito mais que aquilo a que essa palavra tradicionalmente se refere, sendo conveniente que haja um outro nome que evite atribuir sentido restrito à aprendizagem da língua escrita. Há ainda quem defenda que a alfabetização precede o *letramento*: primeiro aprende-se a ler e a escrever, verbos considerados como intransitivos, sem complementos, para só depois ler e escrever, agora atribuindo complementos aos verbos – ler e escrever diferentes gêneros, em diferentes portadores etc.. E há quem, ao contrário, defenda – e é esta a minha posição – que alfabetização e *letramento* são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.

Vemos que, no Brasil, o conceito de *letramento* foi (está sendo) construído, principalmente, sob a perspectiva educacional, ora negando, ora afirmando sua relação com a alfabetização. Mas “é inevitável e legítima a convivência dos termos *alfabetização* e *letramento* e de diferentes concepções a eles subjacentes” (Marinho, 2010, p. 19). Portanto, a polêmica da construção do conceito de *letramento* no Brasil não é apenas uma questão de tradução, mas também de interlocução com várias concepções teóricas.

Para prosseguirmos com essa discussão, faz-se necessário definirmos o que são *práticas de letramento* e o que são *eventos de letramento*, pois ao longo deste trabalho nos reportaremos frequentemente a esses termos.

Segundo Barton (1994), os *eventos de letramento* – termo cunhado por Heath (1983) – são ocasiões em que lemos ou escrevemos em determinadas situações, ou seja, são acontecimentos sociais (escolares ou não) que têm como base um texto a ser compreendido ou produzido. Fazer uma prova, apresentar um projeto no ambiente de trabalho, ler tutoriais são exemplos de eventos de *letramento*.

As *práticas de letramento* são um conjunto de convenções culturais em que se dão os eventos de *letramento*. São determinadas por características sociais e históricas e, portanto,

⁵ KATO (1986); TFOUNI (1988); KLEIMAN (1995); SOARES (1988).

diferenciadas, dependendo do período e do local em que se realizam e dos objetivos ao analisá-las.

Portanto, *prática de letramento* é um conceito mais abstrato e *evento de letramento* é um conceito mais visível, pois os eventos são observáveis, fazem parte das práticas e são mediados por elas.

Retornando às perspectivas sobre as quais o conceito de letramento é construído (o antropológico, o linguístico, o psicológico e o educacional), gostaríamos de frisar agora a perspectiva antropológica, que é muito recente em nosso País. Para Soares (2010, p. 62), faltam, no Brasil,

estudos e pesquisas na perspectiva antropológica dos eventos de letramento em camadas populares, estudos e pesquisas que venham esclarecer as diferenças nas relações com a cultura escrita entre as diferentes subculturas a que pertencem os alunos presentes nas salas de aula.

Pesquisas sobre o letramento, na perspectiva antropológica, vêm sendo feitas há bastante tempo em muitos países, mas só há poucas décadas as obras resultantes (de Shirley Heath e Brian Street⁶, por exemplo) passaram a circular no Brasil. Uma das principais publicações de Heath (1983) resultou de um estudo etnográfico de quase uma década em duas comunidades dos Estados Unidos. Nesse trabalho, Heath estruturou o conceito de *eventos de letramento*, recorrentemente utilizado nas pesquisas brasileiras.

Na década de 1970, Street esteve no Irã para pesquisar questões sobre o processo de migração. Na oportunidade, ele passou a observar algumas práticas que envolviam a escrita. Lá os moradores analfabetos das vilas eram chamados de *bi-savod* (sem conhecimento), mas Street percebeu que havia “muito letramento acontecendo ali”. Havia letramento nas relações comerciais, havia letramento nas discussões sobre religião, havia letramento escolar.

Em seus trabalhos ao redor do mundo (África do Sul, Nepal, Índia), o autor tem percebido que as pessoas dizem quase sempre a mesma coisa daquele que não domina o código escrito. Quando ele esteve no Egito, por exemplo, um dos governantes da época, que dirigia uma campanha de alfabetização, disse ter dez milhões de analfabetos. E a resposta de Street foi:

⁶ HEATH (1983), STREET (1984)

“Duvido, se formos às áreas rurais, vamos encontrar muitos tipos de letramento, mas evidentemente pode não corresponder ao que você está esperando” (STREET, 2010a, p. 36).

Ao pesquisar sobre essas crenças, pressuposições e estereótipos que as pessoas têm sobre o letramento, Street cita o trabalho de Jack Goody⁷, autor interessado em descrever as diferenças entre as culturas orais e as culturas escritas. Goody é considerado representante da teoria da “Grande Divisão” (que estudava as grandes dicotomias, como selvagens *versus* civilizados) por ter estudado a oralidade em oposição à escrita. É fato que há uma diferença cultural considerável entre a cultura oral e a cultura escrita e, nesse ponto, o trabalho de Goody foi esclarecedor. Contudo, esse tipo de abordagem pode levar a outro tipo de dicotomia (letrado *versus* iletrado), a qual considera que os analfabetos seriam cognitivamente inferiores – o que prejudicaria suas relações sociais e econômicas – e que, para resolver esse problema, bastaria alfabetizá-los.

A dicotomia letrado *versus* iletrado é muito valorizada pelos teóricos com uma visão autônoma do letramento, que defendem haver apenas um tipo de letramento, visto como uma habilidade separada dos fatores sociais que condicionam o uso da escrita. Para esse modelo, as pessoas, após aprenderem o código, estão preparadas para interagirem em qualquer contexto mediado pela escrita. Nessa concepção, um único programa de alfabetização poderia ser aplicado em qualquer lugar.

Por outro lado, no modelo ideológico, concepção que Street considera mais produtiva, as relações de poder é que determinam a especificidade da escrita. Esse modelo defende que o letramento varia, que o letramento é ideológico, porque envolve relações de poder. Letramento, para essa concepção, é, portanto, uma prática social, e não uma habilidade técnica. Dessa forma, o que há são letramentos múltiplos que variam de comunidade para comunidade, devido às condições sociais, políticas, culturais e econômicas.

Contudo, os modelos de letramento *autônomo* e *ideológico* não se excluem. No entender de Street (2010a), não existe dicotomia entre o modelo autônomo e o modelo ideológico porque o modelo autônomo também apresenta-se como uma diretriz ideológica.

⁷ GOODY (1968).

Os teóricos dos *New Literacy Studies (NLS)* – Novos Estudos sobre o Letramento – (STREET, 1984, 2003; BARTON 1994; GEE 1996, 2004) assumem a perspectiva do *letramento ideológico*. O termo “New Literacy Studies” foi utilizado pela primeira vez por Gee (1999). Segundo ele, caracterizar qualquer segmento como novo é um problema, pois, rapidamente, ele pode se tornar velho. No entanto, para o autor, o que justifica a denominação “novos” a esses estudos é a ideia de que leitura, escrita e sentido são sempre situados em práticas sociais específicas.

Os NLS são estudos que pesquisam o letramento sob uma perspectiva etnográfica, buscando compreender as *práticas de letramento* de grupos específicos em um contexto sócio-histórico-cultural determinado. A alfabetização seria, então, aquilo que se aprende na escola, a aquisição do código, uma competência cognitiva individual. Já o letramento não se dá necessariamente ou apenas na escola, pois são práticas sociais relacionadas a interações do cotidiano.

Um exemplo que Street cita ao explicar as propostas dos NLS é o seu trabalho no Nepal. Como um programa de alfabetização aplicado lá parecia não estar surtindo o efeito esperado, ele e sua equipe começaram a tentar um trabalho alternativo, o projeto *Letramento da Comunidade*. Esse projeto reconhecia a existência de comunidades diferentes, que faziam diferentes usos da escrita (jornais de parede, práticas de agricultura, estações de rádio, etc.). Ou seja, todos estavam envolvidos na cultura escrita de formas variadas, e o projeto *Letramento da Comunidade* ajudava-os a desenvolver a prática de letramento específica, que precisavam para uma necessidade específica. Portanto, para Street, “a noção de práticas de letramento nos possibilita fazer uma reflexão que necessariamente traz implicações para políticas de educação e, portanto, não é uma abordagem que simplesmente descreve eventos e busca regularidades” (Street, 2010a, p. 40).

Para autores dos NLS, saber ler e escrever não é condição para que um indivíduo seja considerado letrado. Dessa forma, as pesquisas dos NLS passaram a se centrar na interferência dos modos de socialização para a construção, pelos sujeitos, de uma relação com o mundo da escrita. Esse movimento, então, vê o letramento de forma menos restrita, uma vez que a preocupação passa a ser compreender como e por que o sujeito se envolve em práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa concepção, alguns sujeitos podem não ser alfabetizados, mas, nem por isso, estarão alheios às práticas da cultura escrita presentes no seu cotidiano. Ou

seja, do ponto vista social, os indivíduos não alfabetizados não estão completamente eliminados das práticas da cultura escrita. Por exemplo, nas comunidades urbanas, devido à mobilidade física, é impossível as pessoas não alfabetizadas não se envolverem em práticas mediadas pela escrita, como na simples necessidade de “pegar” um ônibus ou no convívio com certas materialidades, como um jornal. Logo, nessa abordagem dos NLS, se um sujeito está numa comunidade letrada, ele participa, direta ou indiretamente, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Há uma impossibilidade de dizer que não há um certo e importantíssimo grau de inserção dos não alfabetizados na cultura letrada.

Portanto, *letramento* refere-se tanto ao aprendizado de um código alfabético quanto, e principalmente, aos usos da leitura e da escrita na vida cotidiana. Logo, de acordo com o uso que fazemos da escrita, estamos inseridos em um tipo de letramento (escolar, comercial, religioso, acadêmico, etc.) que varia de contexto para contexto, devido às condições sociais, políticas, culturais e econômicas. Dessa forma, torna-se pertinente o uso do termo no plural: *letramentos*.

Um conceito importante definido por Gee, dentro dos NLS, é o conceito de Discurso. Segundo Gee (1996), o uso linguístico constitui apenas uma parte de algo mais amplo, que ele chama de Discurso, com *D* maiúsculo. Segundo esse autor, os Discursos

are ways of being in the world, or forms of life which integrate words, acts, values, beliefs, attitudes, and social identities, as well as gestures, glances, body positions, and clothes. A Discourse is a sort of identity kit which comes complete with the appropriate costume and instructions on how to act, talk, and often write, so as to take on a particular social role that others will recognize. (GEE, 1996, p. 127)

Ou seja, para Gee, os Discursos envolvem palavras, atos, valores, crenças, atitudes, identidades sociais, pensamentos, sentimentos, que integram as nossas maneiras de agir em determinado contexto. O autor concebe os Discursos como produtos sociais, culturais e históricos, pois refletem nossos modos de atuar no mundo. Por meio dos Discursos, identificamo-nos ou não com determinada comunidade. Se dominamos determinado Discurso, somos aceitos em determinada comunidade, se não dominamos, somos estranhos a essa comunidade. Ou seja, de acordo com nossas necessidades e vontades, podemos ou não assumir as identidades sociais necessárias (e isso implica adequar nossa linguagem) para participarmos de uma comunidade que tem seu Discurso próprio.

Os NLS mostram que o letramento varia nas diferentes culturas, nos diferentes espaços dentro de uma cultura, nas distintas instituições e contextos. Pode-se escolher um tipo de letramento para atender a um objetivo, mas não significa que se pode transferir esse tipo de letramento para outro contexto. Ou seja, vivenciar certas práticas sociais de leitura e de escrita em uma esfera escolar não significa saber lidar, automaticamente, com as práticas letradas valorizadas pela universidade.

Vemos que a abordagem proposta pelos letramentos é produtiva para o entendimento do que ocorre nas instituições acadêmicas. Abaixo, após explicitarmos o conceito de letramento acadêmico para os NLS, falaremos sobre as pesquisas brasileiras, que ainda são muito recentes.

1.2 As concepções de Letramento(s) Acadêmico(s)

Trazendo a perspectiva dos NLS para o contexto desta pesquisa, podemos exemplificar que os alunos que passaram no vestibular e acabaram de entrar na universidade ainda não têm a experiência desejável, ou projetada, com as práticas de leitura e escrita valorizadas pela academia. Mas eles possuem habilidades de escrita escolar, de escrita comercial, de escrita virtual e outros tipos de escrita praticados em seu dia a dia para os mais diversos fins; portanto, não são, de forma alguma, iletrados.

É nesse sentido que surge o equívoco de parte da comunidade acadêmica que acha que os alunos já chegam à universidade sabendo ler e escrever gêneros acadêmicos. Na comunidade em que eles acabaram de ingressar, a escrita exerce funções diferentes e, por isso, exige conhecimentos e disposições diferentes.

Já dizia Bakhtin que

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. (...) quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 284-285).

A universidade privilegia certas práticas de escrita que lhes são próprias e que, por serem desconhecidas dos calouros, tomam os contornos de uma atividade ameaçadora para eles, que se deparam com a responsabilidade de se expressar por escrito numa comunidade discursiva da qual eles sentem que ainda não fazem parte. Logo, o aluno precisa ser inserido nas práticas de leitura e escrita específicas da universidade, porque “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2003, p. 284). Os alunos da esfera acadêmica, primeiro, apropriam-se do discurso que circula e é valorizado na universidade e só depois se reconhecem e são reconhecidos como membros dela.

Os NLS reconhecem a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destacam a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos. Dessa forma, o termo *letramento acadêmico* surgiu como uma extensão do conceito de letramento, sendo um campo de estudos sobre as práticas de leitura e escrita no contexto da universidade.

1.2.1 O letramento e suas adjetivações

Todas as adjetivações que o termo letramento vem recebendo também é um ponto que merece ser colocado. Segundo Soares (2010, p. 59), a palavra *letramentos* (no plural) tem sido muito usada para designar diferentes tipos de letramento, de acordo com cada sistema de representação (letramento matemático, letramento digital, etc.) ou até mesmo de acordo com as diversas áreas do conhecimento (letramento geográfico, letramento histórico, letramento científico, etc.). Segundo Street (2010a, p. 44-45), essa adjetivação é legítima se for consequência das práticas sociais de letramento. O problema, segundo ele, é quando o adjetivo posposto ao termo não está vinculado à prática social, mas à tecnologia, como *letramento de computação*, *letramento de internet*, *letramento tecnológico*. Segundo o autor, o termo “letramento digital está no meio do debate neste momento. Gosto de usar o termo, desde que não signifique que a tecnologia está determinando a prática. É sempre o contrário: as práticas sociais determinam como usamos a tecnologia”. Em entrevista à Revista Língua Escrita, concedida em agosto de 2009, Street também defende que

O crescimento do uso de ‘metáforas’ do letramento reforça o argumento, já apresentado, dos perigos de um modelo genérico, autônomo, principalmente quando em oposição a uma compreensão mais social e contextual sobre os usos e significados da leitura e da escrita. Recentemente, ouvi a expressão ‘Palpatory

Literacy' (letramento tátil) que se referia às habilidades de uma pessoa especializada em mensagens. A palavra letramento nesses contextos simplifica o uso do termo para significar apenas 'habilidades', mas não se refere aos traços específicos da língua escrita originalmente previstos para o conceito. Essa mesma ênfase nas habilidades pode ser verificada em expressões como 'letramento político', 'letramento emocional', dentre outras. Embora tenha argumentado em favor de um modo mais amplo de conceituar o letramento, principalmente em oposição à forma restrita presente nos modelos autônomos, agora me vejo na condição de ter que argumentar em favor de uma abordagem mais limitada, que reconhece os componentes de leitura e de escrita no letramento e mantém a palavra 'habilidade', e não letramento, para esses significados mais amplos e mais metafóricos. Ao mesmo tempo, no entanto, reconheço que nós, os acadêmicos, não estamos na posição de regular a língua e, na condição de alguém que trabalha com a lingüística antropológica, sou naturalmente resistente a esse movimento de regulação. Posso apenas sugerir como o termo poderia ser usado na academia, na pesquisa e para os propósitos pedagógicos. O máximo que posso fazer é assistir a mídia, em um contexto mais amplo, fazendo uso de expressões como o 'letramento tátil'. (STREET, 2009, p. 90)

Logo, vemos que Street sugere que o termo letramento deva ser usado apenas quando se refira à cultura escrita, e não para referenciar outras habilidades ou tecnologias.

Segundo Fiad (2010, 361-362), para os estudiosos dos NLS,

as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc.

Dessa forma, a adjetivação *acadêmico* para o termo *letramento* se justifica, pois “há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino” (FIAD, 2011, p. 362), ou seja, essa adjetivação deriva de uma prática social de leitura e escrita que acontece na universidade.

1.2.2 Os três modelos de Letramento Acadêmico

Gee (1996) leva o seu conceito de Discurso para a instância acadêmica. Segundo ele, para que os estudantes sejam reconhecidos como membros da comunidade acadêmica, precisam se apropriar dos Discursos que circulam nela, e isso implica uma apropriação também da constituição dos gêneros acadêmicos. Contudo, para chegar a essa apropriação, o estudante não precisa apenas dispor de habilidades de leitura e escrita, mas, principalmente, reconhecer as formas de ser, pensar, atuar e valorizar próprias da cultura letrada da universidade.

Isso significa que o letramento acadêmico não é algo que se pode inculcar nos alunos em uma aula que apenas ensine uma série de regras formais de escrita. O aluno irá se tornar academicamente letrado à medida que observar e interagir com outros membros do Discurso acadêmico, até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse Discurso tornem-se constitutivas de seus usos (GEE, 1996), como veremos adiante, na análise de memoriais e monografias de uma turma de graduação.

Também pensado dessa forma, Lea e Street (1998), definiram três modelos para se compreender a escrita do aluno na universidade: 1) o desenvolvimento de habilidades/competências, 2) a socialização acadêmica e 3) os letramentos acadêmicos.

No primeiro modelo, a escrita dos estudantes é vista como um conjunto de habilidades individuais de técnicas e instrumentos (aspectos gramaticais e ortográficos, por exemplo).

Entender o letramento acadêmico com base nesse modelo é

desconsiderar a trajetória anterior de letramento do aluno e atribuir a ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, de modo que qualquer insucesso com o uso da escrita, nesse domínio, passa a ser de inteira responsabilidade do aluno. (Oliveira, 2009, p. 05)

Nessa perspectiva, o objetivo de determinadas disciplinas voltadas para as práticas de leitura e de escrita seria a de “consertar”, “remediar” a escrita dos alunos, oferecendo-lhes os instrumentos necessários para o bom domínio esperado.

O segundo modelo (socialização acadêmica) não foca nas práticas institucionais ou nas relações de poder, descartando as características retóricas da escrita e tentando inculcar nos alunos uma nova cultura, a cultura universitária. Essa perspectiva considera que a tarefa do professor é introduzir os alunos nessa cultura para que eles se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e argumentar valorizados na universidade, como se os gêneros acadêmicos fossem homogêneos e que, dessa forma, bastaria aprender as convenções que regulam esses gêneros para estar apto a se engajar nas práticas letradas desejadas pela universidade. Entender as práticas de leitura e escrita vivenciadas por esses alunos como uma mera questão de socialização é ter uma visão ingênua de que há um mero processo de assimilação.

Já a perspectiva dos letramentos acadêmicos

tem por foco a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Assemelha-se, em muitos aspectos, ao modelo da socialização acadêmica, exceto pelo fato de que concebe os processos envolvidos na aquisição de usos mais apropriados e efetivos dos letramentos como sendo mais complexos, dinâmicos, com nuances diferenciadas, envolvendo tanto questões epistemológicas quanto processos sociais, incluindo as relações de poder entre as pessoas e instituições, e as identidades sociais. (Street, 2010b, p. 545)

Portanto, nesse modelo, os usos da escrita na universidade são vistos como práticas sociais. Essa é a perspectiva dos NLS, para a qual há letramentos acadêmicos (no plural), uma vez que há múltiplos letramentos na universidade e múltiplas práticas sociais, que variam de acordo com as áreas de conhecimento, as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem.

Segundo Oliveira (2009, p. 6), do ponto de vista do estudante, uma das características desse terceiro modelo

é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. Assim, o modelo do letramento acadêmico pode ser caracterizado por concentrar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua. Além disso, esse modelo considera a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso.

Logo, nessa perspectiva, as instituições acadêmicas são vistas como lugar de discursos e de relações de poder, e os alunos precisam aprender essas características não apenas para estarem preparados para situações de avaliação, mas para se tornarem membros legítimos da comunidade acadêmica.

É essa a concepção de letramento acadêmico que usamos nesta pesquisa. Isso não quer dizer que ignoramos por completo as outras duas concepções; afinal, esses três modelos não se excluem, mas se sobrepõem.

Para tentar esclarecer melhor como esses três modelos coexistem na universidade, pensemos no exemplo do uso das aspas. Ainda na escola, os alunos aprendem que as aspas têm determinadas funções, como sinalizar o discurso direto ou a ironia presente em algum termo. Entender isso capacita o aluno a reconhecer a presença das aspas e a utilizá-las. Essa habilidade se vincula ao primeiro modelo de letramento. Por outro lado, (em relação ao segundo modelo de letramento), na universidade, como se lida muito com o discurso alheio, a

citação é um recurso recorrente, uma vez que faz parte da cultura universitária identificar as vozes discursivas. O aluno que não tem o domínio dessa marca (aspas) e também não entende que ela traduz certas regras, pode ser considerado como alguém que não entrou nessa cultura, como acontece com os alunos que plágiam obras. O aluno pode, então, ter plena consciência da função das aspas para marcar o discurso alheio, mas ainda não entrou na cultura que exige que isso seja utilizado. A citação com aspas é um procedimento esperado, se o aluno não usa, significa que ele está se apropriando do discurso do outro. Já na concepção dos letramentos acadêmicos, mais do que levar o aluno a ler muitos textos que tenham citação ou ameaçá-lo sobre o plágio, o que se espera é que, ao utilizar as aspas, ele indique o seu pertencimento à comunidade, indique compreender as relações de poder que permeiam a construção do conhecimento na academia, indique quem ele cita e por que cita.

Dessa forma, o aluno precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas da esfera acadêmica, assim como precisa ser introduzido na cultura acadêmica. Mas não se pode desconsiderar a condição letrada do estudante, adquirida antes de sua entrada na universidade (desconsideração que ocorre no primeiro modelo). Também não se pode pensar que esse aluno se tornou membro da comunidade acadêmica apenas pelo fato de ter tido um desempenho satisfatório em contextos isolados (como em avaliações, entrega de trabalhos) ou por reproduzir os discursos valorizados pela academia (pensamento que predomina no segundo modelo).

1.2.3 Letramento Acadêmico ou Letramentos Acadêmicos?

Vimos, na seção 1.1, que o termo letramento é mais produtivo quando usado no plural, uma vez que há múltiplos letramentos, de acordo com os diferentes contextos. Nessa mesma direção, em relação ao uso dos termos *letramento acadêmico* e *letramentos acadêmicos*, Lillis e Scott (2007) dizem que um não exclui o outro, mas há uma emergência de se utilizar o termo no plural. É reconhecido o caráter ambíguo em torno do uso de ambas as formas do termo letramento acadêmico. Contudo, Lillis e Scott (2007) nos respaldam, afirmando que o letramento acadêmico, na sua forma singular, está mais relacionado à perspectiva que vê a variedade linguística dos alunos da universidade como um problema que deve ser sanado por meio de uma disciplina ou de um conjunto de disciplinas (inclusive essas disciplinas, às

vezes, têm por nome o próprio termo: letramento acadêmico). Já o termo em sua forma plural é usado para sinalizar uma abordagem epistemológica e ideológica específica em direção à escrita e comunicação acadêmicas. Dessa forma, a escrita continua a ser condição de acesso à educação superior, continua a ser o foco nas pesquisas; contudo, esse foco se desloca da lente da escrita dos estudantes para as práticas institucionais, nas quais a escrita e outras práticas comunicativas são geradas.

Sobre a emergência de usar o termo no plural, também diz Street:

Constatamos que o modelo dominante de letramento subentendido nos programas de produção textual, por exemplo, ainda é o modelo autônomo, que lida basicamente com o que chamamos de perspectiva de ‘desenvolvimento de habilidades’, ou seja, parte-se da idéia de que habilidades de escrita são genéricas e, depois de ‘assimiladas’, aplicam-se em todas as áreas do conhecimento. Nós propusemos, seguindo os pressupostos dos Novos Estudos sobre o Letramento, que as demandas de escrita variam segundo a disciplina, o tema, o período do aluno, dentre outros fatores. Pesquisas recentes reforçam essa abordagem que reconhece a heterogeneidade da cultura escrita no contexto acadêmico e direcionam os professores a romperem com uma visão excessivamente centrada no treino de habilidades, com uma visão generalista, para privilegiarem um modelo que reconhece ‘letramentos acadêmicos’, no plural, o que significa adotar uma perspectiva sensível aos contextos de variação. (STREET, 2009, p. 91-92.)

Nesse caminho, pesquisas em letramentos acadêmicos buscam incorporar os dados de forma a explorar como os recursos são usados para produzir sentido e comunicação nos vários contextos acadêmicos. Logo, as pesquisas em letramentos acadêmicos deslocam o texto do foco principal e direcionam a atenção para as práticas nas quais o texto é produzido; afinal, não é a escrita que dá visibilidade ao letramento acadêmico, a escrita é o produto.

Lillis e Scott (2007) registram, também, o debate entre Kress e Street acerca de usar ou não a forma no plural. Kress argumenta contra a forma plural, porque, segundo ele:

Se assumirmos que a linguagem é dinâmica porque está constantemente sendo “refeita” pelos seus usuários em resposta às demandas de seus ambientes sociais, nós não temos, então, a necessidade de inventar uma pluralidade de letramentos: isso é uma característica normal e absolutamente fundamental de linguagem e de letramento a ser constantemente refeito de acordo com as necessidades do momento. Esse evento não é autônomo e nem estável e não é, ainda, um fenômeno singularmente integrado. É desorganizado e diverso, portanto não há necessidade de pluralização. (KRESS, 1997, p. 115 *apud* LILLIS; SCOTT, 2007, p. 15)

Street não rejeita esse argumento de Kress, mas insiste que a forma plural “letramentos” tem uma importância estratégica, principalmente se se pretende uma contextualização desse termo em uma área aplicada. Do ponto de vista teórico, talvez seja mesmo irrelevante usar o termo no plural, mas, do ponto de vista da linguística aplicada, a pluralização é importante. Logo,

segundo Street, ao usar o termo no singular, num contexto aplicado, corre-se o risco de considerar que o letramento é algo único e autônomo, que é o mesmo em qualquer lugar e simplesmente precisa ser transplantado para novos ambientes.

Oliveira (2009), ao analisar a concepção de letramento acadêmico proposta Lea e Street (1998), sintetiza o que foi proposto por esses autores da seguinte forma:

Para que o aluno passe a compartilhar dos modos de agir, de valorizar, de acreditar do domínio acadêmico e a produzir de forma eficiente os gêneros discursivos dessa esfera, faz-se necessário que ele seja visto como sujeito de linguagem, como de fato o é, e com valores identitários construídos ao longo das suas experiências sociais prévias; esses aspectos são contemplados pelo modelo do letramento acadêmico proposto por Lea e Street (1998). Sendo assim, no desenvolvimento do letramento acadêmico, as questões relativas à escrita e à aprendizagem são consideradas a partir do ponto de vista epistemológico e identitário, e não apenas do ponto de vista da aquisição de habilidades ou da socialização acadêmica. (OLIVEIRA, 2009, p. 8-9)

Nessa mesma direção, Lillis e Scott (2007) defendem que o termo letramento acadêmico não pode ser visto como um rótulo superficial ou como um conjunto de atividades e práticas de escrita em relação a disciplinas específicas que traduzem um nível avançado de escrita, como numa tese de doutorado. Nesse sentido, há uma tendência de se usar o termo referindo-se à leitura e à escrita de textos em contextos acadêmicos (em disciplinas que objetivam sanar as dificuldades dos alunos com textos que circulam na universidade), mais que como indicação de um campo crítico de investigação com especificidade teórica e interesses de origem histórica e ideológica. As autoras defendem, então, que a forma plural ‘letramentos acadêmicos’ é usada para sinalizar uma abordagem epistemológica e ideológica.

1.2.4 A expansão das universidades: renovação da esfera de Letramentos Acadêmicos

Em meados dos anos 1980, segundo Lillis e Scott (2007), a taxa de participação de alunos maiores de 20 anos, nas universidades inglesas, era apenas 15%. Já, na década de 1990, com os projetos de expansão das universidades do país, essa taxa subiu para 30%. A atual política do governo inglês quer aumentar essa taxa para 50%. Além disso, tem aumentado, também, a participação de alunos estrangeiros (na Inglaterra, os estudantes estrangeiros constituem 13% do total de graduandos e 36% dos estudantes de Pós-Graduação), o que indica uma “globalização de centros de ensino superior”.

Esse novo público de alunos nas universidades (vindos de países estrangeiros ou fora da faixa etária) constitui o se chama na Inglaterra de “povos não tradicionais”. O aumento desse novo público e a diversidade linguística, social e cultural que eles trazem para a esfera acadêmica têm gerado discussões políticas sobre uma suposta queda na qualidade da linguagem escrita dos alunos, o que tem sido tratado como um problema a ser corrigido e não como uma nova realidade de diversidades que devem ser exploradas.

As autoras citam também o contexto dos EUA e da África do Sul. No primeiro, a partir da década de 1970, com as políticas de acesso, houve um aumento significativo do número de estudantes historicamente excluídos da universidade. E no contexto sul-africano, com o fim do *apartheid* e as eleições democráticas de 1994, houve uma grande reorganização do sistema das universidades, que eram racialmente estratificadas, para a entrada de alunos negros.

No contexto da América Latina, recorreremos ao que nos diz Zavala sobre o Peru,

enquanto no passado a educação superior estava reservada aos membros de uma elite que havia sido preparada para as experiências universitárias em escolas que não diferiam tanto das universidades e cujos integrantes foram atendidos em lugares que não diferiam tanto dos lugares de seus professores, agora, a massificação da educação superior no Peru tem enfrentado diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar que entram em conflito entre si. (ZAVALA, 2009, p. 348. Tradução minha)

Para essa autora, a comunidade acadêmica, em geral, ainda considera que os estudantes da educação superior ingressam nessa instituição prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige. Entretanto, com a massificação da educação superior, não há garantia de que os estudantes cheguem preparados para lidar com as práticas acadêmicas de leitura e escrita. Isso porque, como já vimos, os problemas relacionados com a produção e recepção de textos acadêmicos não se reduzem a questões linguísticas, mas derivam, basicamente, da falta de familiaridade dos alunos com o discurso acadêmico.

Cada transformação em massa redireciona o foco da pesquisa para a compreensão do valor das práticas de letramento. A escrita dos estudantes é um ponto importante na discussão sobre a expansão do ensino superior, uma vez que os textos escritos pelos alunos continuam a ser a principal forma de avaliação (redações e provas discursivas dos vestibulares) e como tal a escrita é o ponto alto na discussão universitária. Se há problemas com a escrita, então os estudantes fracassaram e, com certeza, irão fracassar no ensino superior. Muitos programas, inclusive, estão baseados no discurso do déficit das instituições, dando ênfase aos estudantes

como sendo o problema. Desse ponto de vista, o que dá visibilidade ao tema letramento é a questão do déficit do aluno, ou seja, a heterogeneidade linguística é vista como um problema mais do que como um recurso.

Sobre isso também nos fala David Russell, em entrevista concedida a Ramos e Espeiorin, em 2009, para a revista *Conjectura*:

A educação em massa moderna traz consigo uma visão pré-moderna de escrita como um conjunto único e generalizável de habilidades que se aprende uma vez e para sempre. Considerou-se que os alunos cuja escrita não está em conformidade com os padrões de uma comunidade em específico apresentavam algum *déficit* que precisava ser remediado *antes* que eles fossem admitidos na comunidade. Assim, a instrução sistemática de escrita, além da escola primária, era classificada com frequência como curativa e relegada às margens do sistema. (RUSSELL, 2009, p. 247)

As pesquisas sobre a escrita acadêmica têm desafiado esse preconceito linguístico pela mudança da ênfase do texto para as práticas sociais de leitura e escrita, como proposto por Street (2010a). Essa mudança de foco tem trazido para o primeiro plano muitas dimensões da escrita acadêmica que foram anteriormente ignoradas, como: o impacto das relações de poder sobre a escrita dos estudantes (concepção que tenta minar a ideia de neutralidade da escrita, muito comum no discurso científico); a contestação das convenções da escrita acadêmica (no sentido de ressaltar a criatividade do autor); a centralidade da identidade e identificação na escrita acadêmica (em relação à construção de um lugar de autoria mais bem delineado); a escrita acadêmica como ideologicamente inscrita na construção do conhecimento (no sentido de enfatizar esse objetivo da produção acadêmica); e a natureza do gênero acadêmico (em relação à necessidade de se entender as especificidades sociais dos textos que circulam na academia).

Por fim, salientamos a necessidade, apontada por Street (2010a), de se pesquisar a escrita de forma etnográfica, discutindo sobre as disposições letradas dos alunos e sobre as suas condições de acesso ao mundo da escrita, de forma a entender a tensão entre as diferentes crenças que envolvem as práticas de escrita na universidade.

1.3 O(s) Letramento(s) Acadêmico(s) no Brasil

Pesquisas sobre o perfil de entrada do aluno na universidade marcaram época na educação do Brasil. Tais pesquisas tomavam como parâmetro o desempenho dos alunos nas redações e, dentre elas, podem-se destacar três obras resultantes: *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, de Maria Thereza Fraga Rocco; *Problemas de redação*, de Alcir Pécora; e *Redação e textualidade*, de Maria da Graça Costa Val. Todas essas obras propuseram uma análise de textos de vestibulandos, tentando entender em que nível estava o aluno que entrava na universidade. Outra obra que utiliza redações de vestibular como *corpus* de análise, embora sem o objetivo de traçar o perfil dos alunos que ingressam na universidade, é *O modo heterogêneo de constituição da escrita*, de Manoel Luiz Gonçalves Correa.

Essas obras representam o contexto educacional de quatro décadas: 1970, 1980, 1990 e 2000. Essa marcação histórica é importante para o entendimento das concepções que nortearam as análises presentes nas obras e, principalmente, dos condicionantes sócio-históricos que definiram as abordagens mais hegemônicas.

Conforme Soares (1977), em fevereiro de 1977, foi promulgado o decreto nº 79.298, que alterou significativamente a organização de concursos vestibulares de instituições federais, tornando obrigatória, por exemplo, a inclusão de prova de redação no exame de seleção. Na ocasião, o concurso vestibular foi tachado como o culpado pelo uso insatisfatório da escrita pelos estudantes (por exigir apenas a habilidade de ‘fazer cruzinhas’) e como responsável pela solução do problema, uma vez que, se o concurso incluísse a prova de redação, os estudantes seriam obrigados a redigir e as escolas seriam obrigadas a ensinar a redigir. Soares aponta a falsidade desse raciocínio, uma vez que é ingênuo considerar que os testes de múltipla-escolha avaliam apenas a habilidade de ‘fazer cruzinhas’ e porque igualmente ingênuo é pensar que os alunos aprenderão a escrever apenas incluindo a redação no vestibular.

Soares (1977) aponta outras causas para o uso insatisfatório da língua escrita, como a influência dos meios de comunicação, que privilegiam o visual em detrimento do verbal; a massificação do ensino e a heterogeneidade linguística. O que a autora condena não é a inclusão da redação nos concursos vestibulares, mas as causas que levaram a essa inclusão. Na sua análise, Soares indica que essa experiência permitiria uma série de pesquisas que

poderiam apontar outros meios de se combater o uso insatisfatório da língua escrita pelos alunos; previsão que se concretizou; afinal, nas décadas seguintes e atualmente, inúmeras pesquisas preconizam um modo mais social de ver a escrita e suas funcionalidades no cotidiano. Vemos, portanto, que, mesmo sem estar filiada a concepções que só foram sistematizadas posteriormente, Soares mostra que a questão do letramento na universidade não se restringe a um levantamento de habilidades nem à questão da socialização acadêmica, visões que correspondem, respectivamente, ao primeiro e ao segundo modelo de letramento acadêmico, vistos no tópico 1.2.2.

Passando, então, para o conteúdo das obras que tratam da escrita do aluno que entra na universidade, em *Crise na linguagem: a redação no vestibular*, publicado em 1981, Rocco analisa 1.500 redações de candidatos ao vestibular de 1978 da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular), com a intenção de caracterizar a escrita dos vestibulandos, estabelecendo relações entre os textos e o nível de estruturação mental de seus produtores. A hipótese da autora é a de que havia uma “crise” na linguagem escrita, caracterizada por problemas como falta de coesão, descontinuidade, ausência de originalidade e uso excessivo de clichês e frases feitas. As categorias de análise utilizadas foram: 1) Coesão, 2) Clichês e frases feitas, 3) Presença de linguagem original e criativa, 4) Correspondência (ou não) entre o tema proposto e o texto criado e 5) tipos de discursos predominantes. Ao longo da análise, percebe-se uma recorrência de expressões pejorativas para se referir ao texto dos candidatos, como os substantivos: “defeito”, “desvio”, “falha”, “distorção”, “ausência”, “problema”, “incapacidade” seguidos de adjetivos como: “inadmissível”, “impróprio”, “grave”, “insatisfatório”, “sério”, “ilógico”, “acrítico”, “problemático”, “desprovido”, “absurdo”, “altíssimo”, “baixíssimo”. Dentre os resultados apontados após a análise dos dados, destaca-se que dos 1.500 textos analisados, apenas 156 foram considerados *sem problemas* por não apresentarem os “defeitos” apontados nos critérios de análise. E esses 156, segundo Rocco, embora não apresentem as “falhas” elencadas nos critérios, também não se mostram satisfatoriamente “criativos”, “originais” e “atraentes”, pois, segundo a autora, “dizem muito pouco e causam muita pena” (p. 102).

Não cabe aqui uma avaliação dos critérios e expectativas da autora para a análise das redações. Vemos, contudo, que a perspectiva de Rocco quase nenhuma ressalva faz à situação de prova de seleção. A autora esperava que textos de vestibulandos apresentassem um

discurso mais próprio, pessoal e autêntico. No entanto, muitos candidatos preferem ficar no senso comum para se arriscarem menos. Dessa forma, a falta de autenticidade de alguns textos torna-se até previsível e retoricamente justificável.

Em *Problemas de redação*, publicado em 1983, Alcir Pécora analisa a escrita de vestibulandos e universitários da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Dentre outros problemas (como erros de grafia e pontuação, não utilização do padrão culto, incoerência e vocabulário limitado), o autor enfatiza o problema de coesão textual, demonstrando que tanto os vestibulandos, quanto os graduandos não dominam o emprego de elementos coesivos. Assim como aparece no livro de Rocco, Pécora qualifica a escrita e os próprios alunos de forma pejorativa, chegando a dizer que as falhas na capacidade linguística dos alunos representam falhas na capacidade mental (p. 93). Essa afirmação é, no mínimo, questionável. A pesquisa feita com 1.500 textos de 1.500 alunos diferentes é insuficiente para afirmar algo tão taxativo assim.

Já em *Redação e textualidade*, publicado em 1991, Costa Val, primeiramente, aborda a coerência, a coesão e os fatores pragmáticos da textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade). Na segunda parte, a autora analisa um conjunto de 100 redações do vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), de 1983. Essa análise evidencia uma preocupação dos candidatos com a estrutura formal em detrimento do conteúdo, além de problemas de continuidade, contradição e articulação. A autora aponta que esses problemas são fruto, principalmente, de um estudo mecânico das redações em escolas e pré-vestibulares, que levam os alunos a escreverem sem refletir, valorizando apenas a estrutura do texto dissertativo (introdução, desenvolvimento e conclusão) e colocando no papel apenas considerações do senso comum. Nesse caso, mesmo diante de uma amostra consideravelmente menor de redações, Costa Val assume uma perspectiva menos pejorativa em relação à competência linguística dos candidatos, apontando que muitas ocorrências (que poderiam ser consideradas por Rocco e Pécora como absurdas) são propositalmente ensinadas em cursinhos pré-vestibulares para que o aluno, hipoteticamente, tenha mais chances de errar menos. Logo, essas ocorrências não poderiam, jamais, serem consideradas como decorrentes de falhas mentais.

Correa, em *O modo heterogêneo de constituição da escrita*, publicado em 2004, caracteriza as formas heterogêneas de constituição da escrita por meio da análise de 83 dissertações do vestibular da UNICAMP de 1992. Segundo o autor, o funcionamento desse modo heterogêneo de constituição da escrita evidencia o caráter específico da relação escrevente/linguagem, permitindo problematizar tanto a visão que considera esse modo heterogêneo como sendo a interferência do oral no escrito, como a visão que o considera apenas como produto da retomada de modelos de escrita institucionalizados. Adotando uma perspectiva mais cuidadosa para não rotular as redações e seus autores, Correa evita “o olhar do gramático” e as noções de erro e desvio, adotando uma visão “não normativa” (p. 47). Dessa forma, o autor foge das categorias pré-estabelecidas (presentes nas análises de Rocco e Pécora) para reunir pistas que indicam regularidades indicativas de características comuns aos escreventes. Sua análise aponta que há, nas redações analisadas, um cruzamento das práticas orais/faladas com as práticas letradas/escritas que conduz à heterogeneidade da escrita. Logo, as ocorrências que, para Rocco e Pécora, poderiam ser vistas como absurdos desvios de um modelo abstrato de boa escrita, são vistas, por Correa, como modos heterogêneos de constituição da escrita.

Percebemos, portanto, que, nos dois primeiros livros citados (dos autores Rocco e Pécora), há uma preocupação excessiva com o “nível” dos autores dos textos, centrando a análise em avaliações estereotipadas, principalmente em relação à coesão textual. Essa característica pode ser evidenciada, inclusive, no próprio título dos textos: *Crise na linguagem: a redação no vestibular* e *Problemas de redação*, pois as palavras “crise” e “problema” refletem uma perspectiva negativa sobre os textos analisados.

O terceiro livro citado, *Redação e Textualidade*, já aponta para uma análise mais abrangente, que se preocupa com elementos da microestrutura, mas vai além, mostrando a importância da argumentação de um texto estar adequada à situação de comunicação em que ele se institui. Com a publicação dessa obra, os termos coerência e coesão (que já apareciam em obras anteriores, mas de forma descontextualizada), passaram a ter ampla circulação e aplicação nas escolas e cursinhos preparatórios.

O último livro citado traz uma tendência mais contemporânea de análise de textos de alunos. Nele, o autor evidencia a heterogeneidade da constituição da escrita, enfatizando o caráter

dialógico da linguagem. Nesse último caso, a interferência da oralidade no texto escrito, por exemplo, não é vista como um problema, mas como uma rica possibilidade de análise do contexto de produção.

Vimos que, nas três últimas décadas do século XX até o início da primeira década do século XXI, estava em voga a análise de redações de vestibulandos, primeiro com base no discurso da crise e, posteriormente, com ênfase no contexto de produção e na heterogeneidade linguística. Essas pesquisas ainda não levavam em conta a perspectiva dos NLS e não são pesquisas sobre o Letramento Acadêmico, pois avaliam, majoritariamente, o perfil de entrada na universidade, análise que diz mais sobre as práticas anteriores à universidade do que sobre qualquer aspecto das práticas acadêmicas.

As pesquisas que se dedicam a analisar como o aluno se comporta na universidade, em relação aos textos lidos e escritos, fazem parte de um movimento recente no Brasil. Dentre os autores brasileiros que pesquisam ou já pesquisaram sobre o letramento acadêmico, na perspectiva dos NLS, podemos destacar Marildes Marinho e Raquel Salek Fiad.

Marinho (2010b) discute as relações de alunos com a escrita nas práticas de letramento acadêmico. Para isso, a autora analisa um evento de letramento acadêmico (produção de uma resenha acadêmica), que ocorre em uma sala de aula do curso de Pedagogia da UFMG. Em pesquisas com esse fim, a autora defende que se use uma perspectiva etnográfica, uma vez que essa perspectiva permite “ultrapassar o nível da análise dos textos, para se adentrar nas razões que explicam determinados comportamentos, atitudes e crenças que cercam o universo das relações com a escrita no ambiente acadêmico (p. 384)”. A análise das resenhas aponta uma tensão nas práticas de escrita da universidade, identificando “um campo de produção de estigmas e de violência simbólica” (p. 383). Por fim, a autora fala sobre a necessidade de se desfazer os princípios que levam os graduandos a uma tensa e tímida relação com as práticas de letramento acadêmico.

Fiad (2011) analisou textos produzidos por estudantes do curso de Letras da UNICAMP, na disciplina *Prática de leitura e produção de textos*, ministrada pela autora no início da década de 1990. Na época, foi pedido aos alunos que escrevessem sobre a disciplina, dando-lhes a oportunidade de refletirem sobre a escrita realizada durante o semestre. Vinte anos após a escrita desses textos, a autora os retoma com base nas reflexões proposta pelos NLS, tentando

discutir o ensino da escrita no contexto acadêmico, considerando os alunos como sujeitos letrados e iniciantes em práticas letradas até então desconhecidas. Essa análise concluiu que alguns aspectos da escrita acadêmica, como a importância de se considerar o leitor do texto e a importância da organização e da clareza do texto, chamam a atenção dos estudantes apenas quando eles refletem sobre a própria escrita. Mas, para a autora, mesmo que os NLS tentem desvendar os mistérios que rondam as práticas de escrita na universidade, alguns deles nunca deixarão de existir, pois fazem parte das ideologias que permeiam a universidade.

Quando se considera que os estudantes que estão no ensino superior já têm mais de dez anos de escolaridade, os “problemas” apresentados por eles na escrita produzida na universidade tomam uma dimensão maior. Da mesma forma que os professores do 6º ano do Ensino Fundamental ou do 1º ano do Ensino Médio se perguntam sobre o que houve com os alunos nas séries anteriores para que eles chegassem ao estágio de ensino em que estão sem saber ler e escrever, os professores universitários se perguntam sobre como foi a escolarização dos alunos que entram na universidade sem saber escrever textos que se aproximem dos gêneros acadêmicos requisitados. Segundo essa visão, não haveria uma ruptura tão sensível entre as demandas produzidas nesses diferentes níveis de escolaridade. Contudo, como bem vimos, não se pode mais simplesmente dizer que um aluno de graduação não sabe escrever; afinal, hoje, o contexto sócio-histórico-cultural específico em que se realiza um evento de letramento deve ser, obrigatoriamente, levado em consideração antes de se analisar qualquer “problema” de escrita apresentado por algum aluno.

Logo, o discurso da “crise” não se sustenta, pois os graduandos são iniciantes em práticas de letramento acadêmico. Essa falsa crise se dá porque, segundo Fiad (2011, 362) “não há uma correspondência entre o letramento do estudante e o letramento que lhe é exigido na universidade.” Ou seja, o letramento anterior do aluno não é reconhecido e ele é visto como iletrado pela universidade. Os mesmos professores que reclamam da “crise” partem do pressuposto de que os alunos já conhecem as convenções acadêmicas. Ou seja, a própria comunidade acadêmica cria essa “crise”; afinal, as convenções que regulam o discurso acadêmico não são explicitadas aos alunos, que desconhecem os elementos que constituem os gêneros acadêmicos.

E aqui entra outro ponto importante: as relações de poder envolvidas nas convenções que se estabeleceram sobre os gêneros acadêmicos. Para que um graduando saiba escrever com

propriedade determinado gênero acadêmico, não basta explicitar para ele os elementos linguísticos que compõem o gênero. É preciso ir além, deixando claras as razões que levam alguns gêneros a serem mais privilegiados ou apropriados que outros em determinadas práticas acadêmicas.

Zavala (2009) cita “el ingreso de personas de contextos indígenas y campesinos” (p. 348) como um fator que derruba ainda mais a possibilidade de os alunos chegarem à universidade preparados para as práticas de letramento acadêmicas. Vemos que o contexto do Peru, analisado por Zavala (2009), assim como o contexto britânico, analisado por Lillis e Scott (2007), têm muito em comum com o contexto brasileiro.

No Brasil, a década de 1970 foi marcada pela democratização do ensino fundamental e, hoje, o país passa por uma democratização do ensino superior, ampliando o acesso à universidade por meio de programas como Prouni⁸, Reuni⁹, de cursos superiores especiais destinados à formação de professores indígenas (FIEI) e para escolas do campo (LeCampo), de projetos de ações afirmativas e de projetos voltados para jovens oriundos de escolas públicas. Os programas de cotas em universidades estão cada vez mais presentes e os grupos tradicionais¹⁰ pressionam a abertura das universidades para que eles também tenham acesso ao “saber” acadêmico.

Os alunos oriundos de culturas não dominantes trazem, de seus contextos, suas próprias formas de pensar, atuar, valorizar e falar, e essas formas são diferentes das formas que eles devem adquirir para se tornarem membros dos Discursos Acadêmicos.

Para Marinho (2010b), a escrita acadêmica ainda não tem recebido a merecida atenção no Brasil e o envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da escrita acadêmica demanda pesquisas sobre habilidades e competências linguísticas e também sobre

⁸ Programa Universidade para Todos, criado em 2004 e institucionalizado em 2005, pela lei nº 11.096. O Prouni ampliou o número de alunos carentes em universidades ao conceder bolsas de estudo em cursos de graduação, em instituições privadas, as quais, em contrapartida, ficam isentas de alguns tributos. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – e devem ter renda per capita familiar máxima de três salários mínimos.

⁹ Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

¹⁰ Nomenclatura atual utilizada para se referir a grupos como os dos indígenas, quilombolas, geraizeiros, assentados, ribeirinhos etc.

fundamentos e estratégias que permitam refazer princípios e crenças que têm levado os alunos a uma relação “tímida”, “deficiente”, “inadequada” e tensa com as práticas acadêmicas letradas. Segundo a autora

O domínio de um gênero depende da experiência, da inscrição dos indivíduos nas esferas que os produzem e deles necessitam. Assim, o simples fato de o aluno ter sido aprovado no vestibular de uma boa universidade não garante que ele tenha familiaridade com os gêneros que lhe são apresentados nas práticas acadêmicas. Um indivíduo pode ter bom domínio da língua, mas não necessariamente de todos os gêneros discursivos (MARINHO, 2010b, p. 383)

Nessa direção, também é importante o modo pelo qual os estudantes universitários se habilitam para mobilizar os recursos existentes a fim de produzir sentido.

A seguir passamos à teoria dos gêneros discursivos. O surgimento do conceito de letramento encontra um ambiente muito favorável no Brasil também porque, na área dos estudos linguísticos e na própria área da educação, há uma forte influência de uma perspectiva discursiva baseada na vertente bakhtiniana. Dessa forma, pesquisas sobre os letramentos acadêmicos tendem a se apoiar em teorias dialógicas da linguagem, notadamente sustentadas em noções bakhtinianas de intertextualidade e dialogismo. Essa é a perspectiva dos estudos sobre os gêneros discursivos, da qual decorre o termo *gênero acadêmico*, discutido a seguir.

1.4 As contribuições da perspectiva bakhtiniana¹¹

Em visões mais estruturais da língua, o texto é visto apenas como um produto que transmite uma mensagem de um emissor para um receptor, desconsiderando a atitude dos interlocutores. Já numa perspectiva mais discursiva da língua, o processo de interlocução configura os gêneros discursivos, ressaltando a importância do contexto sócio-histórico.

¹¹ Esta pesquisa não entrará na discussão sobre a polêmica da autoria dos trabalhos que teriam sido publicados por Voloshinov e Medvedev, mas que foram atribuídos a Bakhtin. Voloshinov e Medvedev faziam parte do círculo de Bakhtin e os grandes fundamentos teóricos desenvolvidos por eles também aparecem em textos anteriores de Bakhtin. Vale ressaltar também que há uma heterogeneidade de traduções de um mesmo texto bakhtiniano para diferentes línguas e culturas. Tais traduções podem, inclusive, deixar transparecer a formação teórica dos tradutores. Esta pesquisa também não entra nessa polêmica da diversidade de traduções e se fundamenta, exclusivamente, nos textos que constam nas referências ao final do trabalho.

Para Bakhtin (2003, p. 262) e seu círculo, principal referência nos estudos sobre os gêneros discursivos, estes são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Essa afirmação deixa claro que há estabilidades e instabilidades nos textos que circulam na sociedade, pois as formas dos gêneros “são bem mais flexíveis, plásticas e livres que as formas da língua” (2003, p. 283). Logo, as estabilidades se relacionam à gramática da língua, que contém conceitos internalizados pelos falantes e que não são passíveis de constantes mudanças. Já as instabilidades estão mais relacionadas às situações de comunicação, que são inúmeras e imprevisíveis. Por isso, os gêneros são mais sensíveis a uma certa negociação social do que a gramática internalizada da língua.

Sobre as estabilidades e instabilidades dos gêneros, Brandão (2008, p.01) diz que

O gênero se constitui como conjunto de traços marcados por certa regularidade, o que lhe confere relativa estabilidade, e ao mesmo tempo, pelo seu caráter sócio-histórico, se constitui de pontos de fuga, forças que atuam sobre as coerções genéricas, desestabilizando-o e possibilitando novas formas de comunicação e expressão.

Segundo Brandão (2008), muitas vezes, as marcas linguísticas dos gêneros são mais ou menos fixas ou estereotipadas. Essas marcas apontam em que gênero o texto se insere, por exemplo, *Era uma vez* (abertura de uma narrativa ficcional); *Prezado amigo* (abertura de carta); *Tome meio quilo de açúcar e adicione...* (receita culinária); *Alô, quem é?* (telefonema). No entanto, a forma de um gênero não é cristalizada, homogênea. Os gêneros “novos”, por exemplo, não são inéditos, pois se ancoram em gêneros já existentes, como o gênero *e-mail* se ancora no gênero *carta*.

Segundo Bakhtin, “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construções do todo” (2003, p. 282). Dessa forma, é preciso dominar o gênero para empregá-lo livremente, pois assim o projeto de discurso se realizará com maior êxito.

Marcuschi (2003) também se mostra adepto das teorias de Bakhtin ao dizer que a noção de gênero discursivo é propositalmente vaga porque os textos não possuem um formato eternamente estável a ser seguido. Logo, um gênero discursivo não é só a sua forma, mas, sobretudo, a sua função. E essa função ajuda a delimitar os elementos que irão compor o texto a fim de que ele realize os objetivos desejados.

Dessa forma, podemos estabelecer, com base em uma concepção sócio-interacionista de linguagem, inspirada em Bakhtin, que os gêneros são enunciados mais ou menos estáveis tomados pelos interlocutores em situações habituais de comunicação. Os usuários da língua, na oralidade ou na escrita, sempre reconhecem um evento comunicativo como instância de um gênero.

Portanto, o contexto de produção é importante para a escolha dos nossos enunciados cotidianos. É o contexto de produção que determina a elaboração de um enunciado, o objetivo com que ele foi produzido e a atitude responsiva do interlocutor. O contexto de produção dos gêneros relaciona-se intimamente à cultura, à história, à ideologia e à identidade dos interlocutores.

Para melhor delinear a teoria bakhtiniana sobre os gêneros discursivos, alguns conceitos são explicitados a seguir: tipos e gêneros; texto, discurso e esfera; conteúdo temático, estilo e construção composicional; dialogismo.

1.4.1 Tipos e gêneros

Para Marcuschi (2003, p. 22) a tipologia textual designa “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”. Desse modo, em relação à natureza linguística do texto, podemos defini-lo como *Narrativo*, *Descrito*, *Expositivo* (dissertativo), *Argumentativo* ou *Injuntivo*.

No tipo *Narrativo*, conta-se um fato, fictício ou não, que ocorreu num determinado tempo e lugar, envolvendo certos personagens. Ex.: conto, crônica, fábula, lenda, mito, narrativas de aventura, ficção científica, romance, novela, piada, notícia, etc. No tipo *Descritivo*, o texto faz um retrato de um lugar, uma pessoa, um animal ou um objeto. Ex.: Descrição das características físicas e psicológicas de algum personagem. Já no tipo *Expositivo* (dissertativo), desenvolve-se ou explica-se um assunto, discorre-se sobre ele, apresentando informações e expondo ideias, mas não há defesa explícita de um ponto de vista (artigo científico, por exemplo). Em princípio, o texto expositivo não está preocupado com a

persuasão e, sim, com a transmissão de conhecimento, sendo, portanto, um texto informativo. Quando o texto tem a intenção clara de persuadir o interlocutor, temos um texto do tipo *Argumentativo*. Nesse tipo textual, além de se expor ideias, tenta-se convencer o leitor a pensar de alguma maneira. Ex.: Artigo de opinião. Por fim, no tipo *Injuntivo*, indica-se como realizar uma ação. Também é utilizado para prever acontecimentos e comportamentos. Os verbos são, na sua maioria, empregados no modo imperativo. Ex.: receitas culinárias, manuais, leis, bulas de remédios.

O gênero discursivo, como já vimos, é caracterizado pela sua função sociocomunicativa, ou seja, para o fim a que se destina. Podem ser orais ou escritos, sendo empregados em condições específicas de cada campo (científico, técnico, publicitário, oficial, cotidiano, acadêmico). Ou seja, a escolha (consciente ou não) por determinado gênero e por determinada estrutura textual, bem como a seleção lexical, serão sempre condicionadas pelos diversos fatores contextuais que caracterizam as trocas verbais (tempo, posições sociais dos interlocutores, lugar social da produção do texto, objetivo da interação, etc.).

Desse modo, os textos se materializam em forma de gêneros incontáveis (cartas, resenhas, atas, e-mails, artigos, convites, relatórios, discursos, defesas, receitas, bulas de remédios, manuais, romances, novelas, contos, crônicas, fábulas, apólogos, notícias, artigos científicos, artigos de opinião, editoriais, discursos políticos, etc.) e os tipos textuais são limitados. Grosso modo, poderíamos dizer que, para se cumprir certas funções comunicativas, certas configurações tipológicas tornam-se mais produtivas, por exemplo: a fábula pertenceria ao tipo narrativo, o artigo de opinião pertenceria ao tipo argumentativo, um manual de instruções pertenceria ao tipo injuntivo, e assim sucessivamente. Contudo, a maioria dos textos traz em si características de vários tipos textuais. Por exemplo, num romance (tipo narrativo), o autor pode usar a descrição para caracterizar algum personagem. Num artigo de opinião (tipo argumentativo), o autor pode usar a narração de algum fato para reforçar seus argumentos. Marcuschi (2003) nomeia esse hibridismo de heterogeneidade tipológica.

1.4.2 Texto, discurso e esfera

Para Brandão (2008), o *texto*

oral ou escrito, é construído no processo das relações interacionais, constituindo-se num todo significativo, independentemente de sua extensão. Como unidade complexa de significação, sua produção/compreensão implica levar em conta as condições de sua produção (situação de enunciação, interlocutores, contexto histórico social), mobilizando competências não só lingüísticas como competências extra-lingüísticas (conhecimento de mundo, saber enciclopédico, determinações sócio-culturais, ideológicas etc). Como objeto empírico, o texto constitui uma unidade significativa com começo, meio e fim. (BRANDÃO, 2008, p. 02)

Discurso, para a mesma autora, é

toda atividade comunicativa, produtora de sentidos, ou melhor, de efeitos de sentidos, entre interlocutores (sujeitos situados social e historicamente) nas suas relações interacionais. Pressupõe uma concepção de língua enquanto trabalho, atividade de construção de sentidos entre falantes na qual o que se diz significa em relação ao que não é dito, ao efeito que se pretende atingir; significa em relação ao lugar social de onde se diz, a quem se diz; significa em relação a outros discursos que circula(ra)m socialmente. (BRANDÃO, 2008, p. 02)

Já *esfera* é um conceito que Bakhtin usa para designar os ambientes abstratos em que os discursos são produzidos. Por exemplo,

a escola é um lugar em que atuamos em diferentes esferas de atividades, cada esfera de atividade nos exige uma forma específica de atuar com a linguagem. Dessa forma, temos uma esfera de atividade que é a aula, outra que é a reunião de pais e mestres, a reunião dos professores, o encontro dos alunos no recreio etc., cada uma dessas esferas exigindo uma forma específica de uso da linguagem, um gênero diferente de discurso. (BRANDÃO, 2008, p. 03)

Ou seja, discurso é um conceito mais amplo, e texto, mais restrito. O texto é a materialização interna de um enunciado que provém de um discurso. Este, por sua vez, se dá dentro de uma esfera de atividade humana. Por exemplo: imaginemos que pudéssemos pensar nos textos fora de um contexto. A resenha, fora de qualquer contexto, seria apenas um *texto*, uma sequência linguística. Dentro de um contexto (na *esfera* de uma sala de aula na universidade, por exemplo), a resenha é um gênero do *discurso* acadêmico.

1.4.3 Conteúdo temático, estilo e construção composicional

Bakhtin (2003), no primeiro parágrafo do texto “Os gêneros do discurso”, diz que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Desse modo, segundo o autor, há três dimensões essenciais do gênero discursivo: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*.

O conteúdo temático é o assunto sobre o qual se fala/escreve. Esse assunto está, obrigatoriamente, relacionado ao contexto social em que foi produzido. Por isso, o conteúdo do gênero não se limita ao que está dito explicitamente no texto, mas se relaciona, também, aos implícitos e pressupostos ideológicos, históricos, sociais e culturais.

Já estilo são marcas subjetivas do autor do enunciado (como a escolha lexical) que deixam transparecer suas singularidades e individualidades. Se, como já vimos, todo enunciado é individual, ele também estará impregnado pelo estilo de seu produtor, de forma mais ou menos explícita. Logo, o enunciado é marcado pelo conhecimento de mundo de seu produtor, sem nos esquecer, é claro, que esse conhecimento de mundo está sempre relacionado ao mundo social que cerca os interlocutores, ou seja, o estilo é individual, mas está, intrinsecamente, ligado ao conteúdo temático, sendo indissociáveis. Segundo Brait (2008)

a concepção de estilo, no sentido bakhtiniano, pode dar margens a muito mais do que a simples busca de traços que indiquem a expressividade de um indivíduo. Essa concepção implica sujeito que instaura discursos a partir de seus enunciados concretos, de suas formas de enunciação, que fazem história e são a ela submetidos. Assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais ou verbo-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro. (BRAIT, 2008, p. 98).

Logo a personalidade de uma pessoa não é algo exclusivamente individual, ela é construída social e coletivamente. Afinal, os interlocutores também têm papel determinante no estilo de um gênero, pois os outros não são ouvintes passivos e sempre levamos em conta a atitude responsiva do outro para formular o nosso enunciado. Por isso, o estilo do locutor está imbricado ao estilo do interlocutor e ao contexto de produção.

A terceira dimensão é a construção composicional. É ela que permite reconhecer um texto como pertencente a determinado gênero e é o que há de mais “estável” no enunciado, ou seja, a sua forma, cuja importância é ofuscada pelas características funcionais, mas a qual não deve ser desconsiderada.

A estabilidade relacionada à construção composicional de gênero se relaciona aos elementos morfossintáticos e lexicais, ao planejamento linguístico e à exposição do enunciado. Numa

carta, por exemplo, há lugares definidos para local e data, vocativo, despedida e há palavras que asseguram a marcação da interlocução do início ao fim do texto. Além disso, a tipologia textual (já vista anteriormente) de um gênero discursivo também faz parte de sua construção composicional.

Os gêneros se organizam dentro dessas dimensões, que são indissociáveis. São elas que guiam nossa escolha pelo gênero mais adequado ao contexto, à situação comunicativa.

1.4.4 Dialogismo

Uma das vertentes da Linguística estuda a linguagem por meio de suas *orações* (que são manifestações teóricas) e não por meio de seus *enunciados* (que são manifestações práticas). Segundo Bakhtin (2003, p. 287), “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade.” Além disso,

Em termos práticos, nós os empregamos (os gêneros) de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência (...) nós falamos por gêneros diversos sem suspeitar da sua existência. Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas. (...) Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

É desse estudo teórico da gramática que vertentes mais tradicionais da Linguística se ocupavam, estudando internamente a linguagem como uma entidade independente da comunicação, ou seja, que não levava em conta o papel dos outros participantes. Contudo, para Bakhtin, a Linguística não pode, de forma alguma, desconsiderar a participação do leitor/ouvinte, porque todo enunciado é de natureza ativamente responsiva. Segundo o autor, o ouvinte/leitor, ao compreender o significado do discurso, reage, simultaneamente, de forma responsiva: concorda, discorda, completa, ou simplesmente pensa sobre ele.

O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Logo, em nossas comunicações cotidianas, os sujeitos do discurso se alternam e há sempre uma exigência de resposta; mas essa resposta não deve ser, obrigatoriamente, verbalizada no momento exato que o locutor termina seu enunciado, ainda mais quando pensamos nos gêneros escritos. O ouvinte, ao reagir responsivamente, torna-se falante, mas o leitor reage de outra forma, ele pensa sobre o lido, ri, faz anotações, emociona-se, e todas essas ações são exemplos de atitudes responsivas. Por isso, podemos imaginar que vivemos numa imensa teia comunicacional (ora como locutores, ora como interlocutores) que nunca se “cala”.

Sobre essa característica intertextual dos enunciados, o autor acrescenta que

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, 2003, p. 272)

Esse é o dialogismo da linguagem dito por Bakhtin. A linguagem é dialógica porque há um diálogo permanente nas relações. Se assim não fosse, não existira intertextualidade, cada sujeito inauguraria a palavra cada vez que a tomasse para si.

1.5 Os gêneros acadêmicos

O conceito de gênero discursivo é especialmente produtivo para o processo de ensino/aprendizagem de leitura e escrita nas práticas das universidades. Entende-se por gêneros acadêmicos o conjunto de textos orais e escritos associados às atividades acadêmicas, que circulam na universidade. Os autores desses textos, ao preconizarem uma situação ideal de comunicação, pressupõem um tipo de leitor específico, que fará uma leitura mais reflexiva, aprofundada e crítica.

Como exemplo de textos do gênero acadêmico, podemos citar: resumo, resenha, projeto, relatório de estágio, artigo científico, monografia, dissertação, tese, comunicação, qualificação, defesa, seminário. Vale ressaltar que alguns desses gêneros, como a resenha, não são exclusivos da esfera acadêmica. Há, por exemplo, resenhas esportivas, resenhas jornalísticas e resenhas de filmes.

Os gêneros acadêmicos são relativamente estáveis em suas estruturas e se diferem uns dos outros em relação ao grau de aprofundamento e à maturidade acadêmica do autor. Essa maturidade torna os gêneros acadêmicos progressivamente mais preocupados com o rigor metodológico e científico do trabalho desenvolvido. Em uma dissertação de mestrado, por exemplo, há maior aprofundamento temático do que em uma monografia, mas não há a exigência de se fazer uma pesquisa original. Numa tese de doutorado, o ineditismo, seja do tema ou dos métodos aplicados, é um pré-requisito.

Os gêneros do discurso acadêmico, na visão de Swales (1990), relacionam-se uns com os outros de forma simbiótica, uma vez que, não raramente, alimentam-se de características mútuas, formando um Sistema de Gêneros. Swales (1990) observa que os gêneros do discurso que fazem parte do referido sistema parecem competir entre si pelas atenções da comunidade acadêmica. Esses gêneros são os mecanismos que a comunidade decidiu legitimar como forma de estabelecer o diálogo entre seus membros.

Além disso, de acordo com Kress (1994, p. 125), os textos acadêmicos da sociedade ocidental não possuem suas características específicas por acaso; essas características “estão ligadas a um construto social sobre ciência, o qual possui ramificações ideológicas, tecnológicas, econômicas e políticas”. Para Kress, possibilitar ao aluno o acesso ao conhecimento desse fato significa reconhecer o significativo potencial ideológico e social que o ensino-aprendizagem de gêneros do discurso possui.

Dessa forma, na esfera acadêmica, alguns gêneros têm mais valor que outros. Há, portanto, muita ideologia nas formas de se legitimar um texto como acadêmico. A posição hierárquica do autor, dentro das estruturas sociais de valor acadêmico, dá a ele autoridade para falar/escrever com propriedade sobre determinado assunto. Preconizando uma situação ideal de comunicação, o autor de textos acadêmicos deveria esclarecer o recorte do seu tema e a relevância de pesquisá-lo, a perspectiva teórica adotada, a metodologia utilizada e os resultados que obteve. Tudo isso por meio de uma linguagem objetiva, clara, precisa e coerente.

Este capítulo inicial trouxe uma explicitação sobre os conceitos de *Letramento(s)*, *Letramento(s) Acadêmico(s)* e *Gêneros Acadêmicos*, indicando os estudos sobre as práticas de

leitura e escrita na universidade como área de inserção desta pesquisa. Vimos que a definição de letramento e de letramento acadêmico é instável, mas caminha para uma acomodação que tenta legitimar uma definição mais ampla, baseada no dialogismo intrínseco da linguagem.

No capítulo seguinte, faz-se uma abordagem sobre a Licenciatura em Educação do Campo, curso de graduação ao qual se vinculam os sujeitos desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS INSTÂNCIAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

“Ocupamos o latifúndio do saber”

Não se sabe ao certo a autoria da frase em epígrafe, mas Marinho (2010c) conta que, em 2006, uma aluna do primeiro curso de licenciatura oferecido aos integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) proferiu essa frase com “visível contentamento, (...) numa estratégica atualização do principal motivo deflagrador desse movimento, a ocupação da terra, dos latifúndios improdutivos” (MARINHO, 2010c, p. 470-471).

Essa frase passou a circular na FaE/UFMG, inclusive em contextos que ultrapassam a Educação do Campo. O que não podemos deixar de comentar é o efeito dessa frase de impacto para as tradicionais relações acadêmicas. Vivemos um momento de expansão das universidades, um momento em que movimentos sociais e comunidades tradicionais “ocupam o latifúndio do saber”, *invadindo* um território burocrático e permeado de fortes relações de poder, o que gera um movimento de permissão e resistência que, finalmente, se abre para o diálogo.

A escrita acadêmica é uma prática que envolve essas relações de poder da universidade. E o curso de Licenciatura em Educação do Campo é um local onde ocorrem práticas e eventos de letramento acadêmico. Escolheu-se o termo *instância* do título para dar ênfase a esse local, que se insere na esfera de comunicação da universidade. Logo, tomamos o termo *instância* como uma subdivisão do termo *esfera* proposto por Bakhtin.

Este capítulo traz uma síntese do percurso histórico de surgimento e consolidação da Educação do Campo no Brasil e, principalmente, na UFMG. Trata, também, de forma mais específica, da estruturação da turma acompanhada durante a pesquisa e da caracterização dos alunos-sujeitos.

2.1 A Educação do Campo

Nos últimos anos, a Educação do Campo tem conquistado espaço nas discussões políticas do país. Na década de 1980, a ampliação de ocupações e assentamentos do MST trouxe à tona questões educacionais dos camponeses e trabalhadores rurais.

A existência de um número reduzido de escolas e o trabalho com conteúdos caracterizados pela ideologia do Brasil urbano fizeram com que o movimento social iniciasse novas experiências e produzisse documentos mostrando as necessidades e as possibilidades na construção de uma política pública de educação do campo. O movimento social questiona o paradigma da educação rural e propõe a educação do campo como um novo paradigma para orientar as políticas e práticas pedagógicas ligadas aos trabalhadores do campo. Questiona, em essência, os interesses da classe dominante expressos no paradigma da educação rural e as contradições do modo de produção capitalista. (SOUZA, 2008, p. 1094)

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394), em seu artigo 28, afirmou a possibilidade de adequação curricular e metodologias apropriadas ao meio rural; flexibilizando-se a organização e adequando-se o calendário escolar.

Em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e, em 1998, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo contribuíram para o acúmulo de experiências e culminaram na elaboração, ainda em 1998, do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Segundo Souza (2008), o lançamento do PRONERA demonstrava o fortalecimento da educação do campo na política educacional e a força dos movimentos sociais.

Durante a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luziânia, Goiás, os movimentos sociais que lutam pela democratização da terra passaram a usar oficialmente a expressão *Educação do Campo* ao invés de *Educação Rural*. Segundo autores como Souza (2008), Kolling; Cerioli; Caldart (2002) e Arroyo; Fernandes (1999), a justificativa é que a palavra *rural* nos remete à dicotomia *rural / urbano* e perpetua a visão predominante de que o *urbano* é avançado e o *rural*, atrasado, subordinando o campo aos interesses do agronegócio. Segundo Antunes-Rocha (2009b, p. 11)

Há um consenso entre os educadores, os pesquisadores e os movimentos sociais envolvidos nessa luta de que a educação rural nomeia um modelo de escola que não queremos mais, que é o da escola precária, desvinculada da realidade e cheio de ideários depreciativos. O MEC já assumiu a nomenclatura “educação do campo” e não usa mais educação rural.

Dessa forma, a substituição de termos não se reduz a uma simples mudança de nomenclatura, mas, sim, indica transformações sociais, teóricas e pedagógicas. Para Souza,

em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. (SOUZA, 2008, p. 1090)

Mudando-se, então, a expressão, objetiva-se destacar essa incompatibilidade entre o agronegócio e a Educação do Campo. Enquanto aquele representa a exclusão e a morte do campesinato, esta se relaciona à valorização da existência humana, da agricultura familiar e da agroecologia popular.

Após I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, muitos eventos e movimentos de luta pela terra incluíram em suas reivindicações um projeto de educação voltado para a formação de professores do campo, uma vez que grande parte dos docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio ainda não possuem formação de nível superior.

Em 2004, o Ministério de Educação cria a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹², na qual existe uma coordenação de Educação do Campo, organiza o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo e elabora o documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo”. E, ainda em 2004, realiza-se a II Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que contou com aproximadamente 1.100 participantes.

Os seminários, encontros e conferências geraram inquietações que culminaram em parcerias educativas na educação básica, de jovens e adultos, superior e na formação continuada, evidenciando um contexto de abertura do governo para o diálogo com a classe trabalhadora. Desse modo, percebe-se que a Educação do Campo se fortalece por meio de uma rede de sujeitos coletivos: ONG's, universidades, secretarias estaduais e municipais de educação, movimentos sindicais, movimentos e organizações sociais, centros familiares de formação de alternância, etc.

¹² Atualmente a sigla é SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

Em decorrência disso, foi criado, em 2006, o PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Esse projeto objetiva estimular, nas universidades públicas, a criação de projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de educadores para atuação no âmbito da educação básica, junto às populações que trabalham e vivem no e do campo.

Essa proposta, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da, então, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi construída tomando como referência o projeto do curso de licenciatura Pedagogia da Terra (P-Terra), realizado de 2005 a 2010 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Esse curso foi considerado pioneiro e tomado como uma experiência inovadora no contexto da formação de professores para atuação no campo.

O P-Terra abriu espaço na universidade para a oferta de novas vagas. Dessa forma, a convite do MEC/SESu/SECAD, quatro universidades iniciaram, em 2008, as turmas piloto 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 do Sergipe (UFS).

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, turma 2008, enfatizava que o contexto que antecedeu a criação do curso LeCampo foi marcado pelo desafio de superar um quadro de políticas públicas inadequadas ou ausentes, como: insuficiência e precariedade das instalações físicas das escolas; falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivos; falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural; predomínio de classes multisseriadas; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série.

As escolas do campo brasileiras foram, historicamente, marcadas pela precariedade política, física, administrativa e pedagógica. Quando funcionavam atendiam, no máximo, até a 4ª série do Ensino Fundamental e, paradoxalmente, nas últimas décadas, o governo de Minas Gerais, por exemplo, tem extinguido essas escolas e encaminhado as crianças e jovens para estabelecimentos localizados em escolas-polo rurais ou nas áreas urbanas, agravando a

precariedade do ensino rural com problemas como os de acidentes de trânsito, transportes inseguros e prejuízos no processo da agricultura familiar que caracteriza o trabalho no campo. Além disso, os resultados finais do Censo Escolar, INEP/2006¹³ (www.inep.gov.br) mostraram que de cada cem professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental, 57 cursaram apenas o ensino médio; e de cada cem professores que atuam no ensino médio, 21 só tinham o próprio ensino médio.

Os movimentos sociais de luta pela terra conhecem essas dificuldades e por isso vêm reivindicando a criação de cursos específicos para a formação de professores que levem em conta as necessidades da realidade do campo enquanto espaço cultural, político e econômico. Nesse sentido, a Faculdade de Educação da UFMG, ao propor um curso para a formação de professores do campo, objetivou

formar educadores para atuação específica junto às populações que trabalham e vivem no e do campo, no âmbito da Educação Básica, para concretizá-la como direito social e como ferramenta de desenvolvimento social. Cientes que o resgate do acesso à educação de qualidade, pública, gratuita e que tenha como referência o mundo rural torna-se prioridade na agenda política nacional, para que possamos contribuir com a construção de um projeto de desenvolvimento sustentável. (Projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, 2008, p. 19)

Em 2009, o curso de Licenciatura em Educação do Campo tornou-se regular na UFMG por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e desenvolve-se, atualmente, em 33 instituições públicas de Ensino Superior¹⁴ no território nacional.

Vale ressaltar que em março de 2012, o governo lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). O programa oferece apoio técnico aos estados e municípios para a formação da população do campo em universidades e cursos técnicos com o objetivo de valorizar a cultura camponesa e elevar a produtividade nas pequenas propriedades.

O quadro seguinte sintetiza as principais articulações que fortaleceram sistematicamente a Educação do Campo no Brasil, mediante uma nova concepção que valoriza a identidade e a

¹³ O censo de 2006 está desatualizado em relação a esta pesquisa, mas foi relevante para o contexto da época de formulação do projeto piloto de Licenciatura em Educação do Campo (2008).

¹⁴ Ver a lista das 33 instituições no site:
http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=673&id=12395&option=com_content&view=article

cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

Quadro 1
Síntese das principais articulações pela Educação do Campo

Data	Articulações
Década de 1980	Ampliação e fortalecimento do MST.
1996	Publicação da LDB 9394/96 (o artigo 28 possibilita a criação de uma educação diferenciada para o meio rural).
1997	I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA).
1998	<ul style="list-style-type: none"> • I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. • Criação do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na qual existe uma coordenação de Educação do Campo. • Organização do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre Educação do Campo. • Elaboração do documento “Referências para uma política nacional de Educação do Campo”. • Realização da II Conferência Por uma Educação Básica do Campo.
2005	Início do curso Pedagogia da Terra na UFMG.
2006	Criação do PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
2008	Início do curso de Licenciatura em Educação do Campo (turmas piloto) em quatro universidades brasileiras.
2009	Regularização do curso de Licenciatura em Educação do campo por meio do REUNI em 33 instituições brasileiras de ensino superior.
2012	Lançamento do PRONACAMPO

Vemos, portanto, que a criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo se insere no contexto de expansão do ensino superior brasileiro, como já mencionado no capítulo anterior, ao lado de projetos como o de cotas raciais e sociais, Prouni, Reuni e FIEI.

O LeCampo, com todos os seus condicionantes históricos e sociais, tem por objetivo formar educadores para ministrar aulas nas diferentes etapas e modalidades da educação básica junto à população que trabalha e vive na área rural. A duração da licenciatura é de quatro anos, ao fim dos quais são habilitados educadores para atuar no ensino fundamental e médio, em escolas do campo. A habilitação é por área do conhecimento: Língua, Artes e Literatura (LAL); Ciências da Vida e da Natureza (CVN); Ciências Sociais e Humanidades (CSH); e Matemática (MAT). O período de quatro anos é constituído de oito etapas de Tempo Escola (TE) – caracterizadas por aulas presenciais na unidade de oferta do curso – e oito etapas de Tempo Comunidade (TC) – referentes ao tempo de estudo e aplicação de projetos na comunidade de origem.

Podemos destacar que o público projetado para essa licenciatura vê nesse curso a possibilidade de formação que, muitas vezes, não encontra em cursos presenciais devido a questões como tempo e espaço rígidos. É possível, portanto, destacarmos a democratização do ensino, através de um melhor gerenciamento do tempo. Existe o deslocamento até a universidade, para atender ao Tempo Escola. No entanto, ele acontece apenas duas vezes ao ano, durante as férias acadêmicas. Essa iniciativa contribui para uma política de escolarização dos povos do campo, uma vez que

as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade. Nesse sentido, a demanda de formação do docente multidisciplinar exige um repensar de um modelo de formação presente nas universidades brasileiras, centrado em licenciaturas específicas, no curso de Pedagogia ou Normal Superior (...). Nesse sentido, pensamos na proposta de um curso que forma um educador para o ensino fundamental, aliando nessa formação, os processos de docência e gestão, de pesquisa e de intervenção, competências fundamentais para o educador do campo. Isso exige um pensar dos conteúdos, dos tempos, dos espaços, das propostas metodológicas do curso até então em vigor, sem desconsiderar o acúmulo já existente em nossas universidades. (Projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo. 2008, p. 19)

O campo apresenta uma dinâmica própria, ligada às relações do homem com a terra, a natureza e a produção de alimentos. A universidade, portanto, tenta minimizar as desigualdades entre as oportunidades na escolarização das zonas rural e urbana através dessa habilitação, que prepara um educador que trabalhe com métodos de ensino diferenciados. A intenção é organizar um trabalho pedagógico que permita expandir a educação no campo com rapidez e qualidade, na busca de um sistema público qualificado para as escolas da zona rural.

Portanto, no Brasil, o termo “Educação do Campo” não se refere a uma mera noção de espaço geográfico – que reforçaria a dicotomia rural *versus* urbano –, mas a uma educação que compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral das pessoas que vivem no campo, as quais têm direito a uma educação diferenciada em relação àquela oferecida a quem vive nas cidades. Essa concepção do que é Educação do Campo é recente, inovadora e objetiva oferecer aos povos do campo uma educação adequada ao seu modo de viver, pensar e produzir.

2.2 A Turma LAL 2008

O projeto piloto do curso previa um processo de seleção diferenciado de alunos para a turma com entrada em 2008. Segundo Antunes-Rocha (2009), os candidatos deveriam residir ou estar envolvidos em práticas educativas em acampamentos, assentamentos ou em movimentos sociais, bem como serem portadores de uma carta de apresentação do líder do movimento ao qual se vinculavam. Havia também a possibilidade de garantir acesso aos profissionais em exercício na educação que ainda não possuíam a titulação mínima exigida pela legislação. Os participantes inscritos e indicados pelos movimentos, entidades sociais e prefeituras municipais, munidos de carta de apresentação, passaram por prova de avaliação de leitura e interpretação de textos. O candidato também se submeteu à escrita de um memorial¹⁵ narrando sua trajetória estudantil e profissional, bem como indicando suas expectativas com relação ao curso.

O curso ofereceu aos educandos a opção de escolha entre duas áreas: Ciências da Vida e da Natureza (CVN) e Línguas, Artes e Literatura (LAL), conferindo-lhes a habilitação de professor do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na área escolhida.

Os alunos selecionados em 2008 para os cursos de CVN e LAL formaram a turma *Dom José Mauro*¹⁶. Entre os alunos dessa turma estavam professores do campo, assentados, agricultores familiares, quilombolas, geraizeiros, atingidos por barragem e pessoas ligadas a instituições e movimentos como EFA (Escola Família Agrícola), EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural), MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), Sindicatos Rurais, FETAEMG (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais) e Pastorais da Terra.

O tempo de formação na universidade é denominado, como já mencionado anteriormente, de “Tempo Escola” (TE), e o período de formação que continua no meio sócio-profissional é denominado de “Tempo Comunidade” (TC). O curso foi constituído de oito períodos de TE e oito períodos de TC, como vemos na tabela seguinte:

¹⁵ Os memoriais analisados nesta pesquisa foram elaborados no 3º período do curso e não se confundem com os memoriais exigidos na seleção dos alunos, aos quais não tivemos acesso.

¹⁶ Nome escolhido pelos próprios cursistas em homenagem a um grande líder da luta pela terra no Norte de Minas, que faleceu em setembro de 2006, aos 51 anos, em um acidente rodoviário.

Tabela 1
Cronograma geral da turma 2008

Períodos	Tempos	Data	Ano	Horas	Créditos
1 ^a	TE I	Fev a mar	2008	168	25
	TC I	Abr, mai, jun	2008	207	
2 ^a	TE II	julho	2008	180	27
	TC II	Ago, set, out, nov,	2008	225	
3 ^a	TE III	fevereiro	2009	188	26
	TC III	Mar, abr, mai, jun	2009	202	
4 ^a	TE IV	julho	2009	212	37
	TC IV	Ago, set, out, nov	2009	343	
5 ^a	TE V	fevereiro	2010	204	40
	TC V	Mar, abr, mai, jun	2010	396	
6 ^a	TE VI	julho	2010	188	39
	TC VI	Ago, set, out, nov	2010	397	
7 ^a	TE VII	fevereiro	2011	188	26
	TC VII	Mar, abr, mai, jun	2011	202	
8 ^a	TE VIII	julho	2011	247	27
	TC VIII	Ago,set,out,nov	2011	158	
Total	-	-	--	3.705	247

(Fonte: Projeto Político Pedagógico do LeCampo, 2008, p. 23)

O TE acontecia em duas etapas por ano (fevereiro e julho) na UFMG e o TC acontecia nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos do TE (março a junho/ agosto a novembro). Durante o TC, os alunos desenvolveram atividades de estudo, pesquisa, leitura, escrita e estágios. Tanto no TE quanto no TC, os alunos foram acompanhados por um “Orientador de Aprendizagem”, estagiário graduando na área de formação dos alunos a quem cabia o acompanhamento destes e a articulação entre eles e os professores das disciplinas.

A estrutura curricular do curso organizou-se em dois polos (Eixo da Formação Pedagógica e Área de Formação), além das horas dedicadas ao estágio.

Tabela 2
Estrutura Curricular da turma 2008

Componentes	Carga Horária (horas-aula)
Área de Formação: Língua Artes e Literatura ou Ciências da Vida e da Natureza + Estágio Curricular Supervisionado	2.190
Eixo da Formação Pedagógica: conteúdos científicos, acadêmicos, metodológicos e culturais	1.515
Total	3.705

(Fonte: Projeto Político Pedagógico do LeCampo. 2008, p. 26. Adaptado)

A Formação Específica era constituída por disciplinas da área de habilitação do aluno. Abaixo o quadro de disciplinas da turma de Línguas, Artes e Literatura:

Quadro 2
Disciplinas da Formação Específica – LAL

Período	Disciplinas	Ementa
1º	Fundamentos da linguagem para o ensino fundamental ensino médio	A variação linguística na escola; A oralidade e a escrita na sala de aula. Concepções de língua, de linguagem, de texto e de discurso. Gêneros discursivos e ensino.
	Leitura e produção de textos numa perspectiva interdisciplinar	A leitura e a escrita no ensino de português e nas diversas disciplinas escolares. Concepções de leitura e de escrita. Fundamentos sócio-históricos, discursivos, linguísticos e psicolinguísticos da leitura e da escrita. Estratégias de leitura e de produção de textos, nos diversos gêneros e disciplinas escolares.
	Arte e Educação I	A função social da arte na escola. Arte como linguagem. Processos criativos no ensino da Arte.
	Língua Estrangeira Instrumental I	Conhecimentos básicos das línguas de origem latina, grega, e indígena.
2º	Língua Portuguesa I	Diversidade linguística: fatores que condicionam a variação. Diferenças funcionais e formais que distanciam e aproximam as modalidades da língua. A avaliação social das formas linguísticas: os julgamentos sociais da linguagem. O processo de normatização da língua. Processos de aquisição da língua falada e da língua escrita. Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa.
	Produção de Textos I	Gêneros textuais. Textualidade, textualização e Retextualização de diferentes gêneros. Princípios da coerência e da coesão. Métodos e prática de análise.
	Arte e Educação II	Arte e diversidade sociocultural. Arte e cultura. Arte na/para/com e pela escola.
	Língua Espanhola I	Conhecimentos e estratégias para a compreensão oral da língua. Ativação de conhecimentos prévios. Vocabulário.
3º	Produção de Textos II	Processos de coerência e coesão textual. Discurso direto e indireto e seus efeitos de sentido. Produção, edição análise e revisão de narrativas memorialísticas produzidas pelos alunos. Aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais envolvidos na produção de textos. Erro, convenção e adequação gramatical.
	Fundamentos literários I	As relações entre literatura e memória. Literatura oral. As relações entre literatura e outras produções culturais (cinema, teatro, música). Leitura crítica e literária de textos memorialísticos. Memória e historiografia. O exercício de inscrição de memórias. Técnicas de gravação e transcrição de textos orais. Produção e edição de textos memorialísticos.
	Língua Espanhola II	Conhecimentos e estratégias para leitura e produção de textos. A relação autor-leitor e seus objetivos. Gêneros discursivos e textuais.
	Arte e Educação: Teatro	Produção teatral em tempos e espaços diferenciados. Possibilidades e limites da utilização do teatro como mediação pedagógica..
4º	Língua Portuguesa II	A sintaxe e seu objeto de estudo. A organização frasal: os constituintes da oração. A relação entre classes de palavras e funções sintáticas. Contrastes entre as funções nominais e as funções verbais. Processos de concordância nominal e verbal: aspectos morfossintáticos e textuais. Implicações dos estudos sobre a morfossintaxe para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

	Fundamentos literários II	Funções da literatura. Estatuto do ficcional como domínio discursivo; A intertextualidade. A polifonia. Poesia e prosa. Prosa poética. Metrificação, ritmo, metáforas fonéticas na poesia. Componentes da narrativa e do gênero dramático.
	Língua Espanhola III	Conhecimentos linguísticos envolvidos na leitura e compreensão oral de textos: aspectos discursivos, pragmáticos, textuais e morfosintáticos.
	Arte e Educação: Música	Produção musical em tempos e espaços diferenciados. Possibilidades e limites da utilização da música como mediação pedagógica.
5º	Língua Portuguesa III	A semântica e seu objeto de estudo. Teorias do signo linguístico. Noção de ambiguidade e de polissemia. Campos lexicais. Processos de formação lexical.
	Literatura Brasileira I	Literatura contemporânea no Brasil e em países de língua portuguesa. Literatura e cinema. Literatura e artes plásticas. Literatura e música.
	Língua Espanhola IV	A literatura em países de língua espanhola. Literatura e Ensino
	Arte e Educação: Artes Plásticas	Produção das Artes Plásticas em tempos e espaços diferenciados. Possibilidades e limites da utilização das Artes Plásticas como mediação pedagógica.
6º	Língua Portuguesa IV	Caracterização do sistema fonológico da língua portuguesa. Relação entre fala e língua. Definição de fone e de fonema. Procedimentos para uma transcrição fonética e para uma representação fonológica. Processos fonológicos. Sistemas de escrita. Contrastes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico: relações entre letras e sons e as implicações pedagógicas.
	Língua Portuguesa V	A noção de discurso. Implícitos: informações pressupostas e informações subentendidas. Anáfora e dêixis. Atos de fala. Linguagem e persuasão. Os efeitos retóricos dos processos comunicativos.
	Literatura Brasileira II	A poesia na literatura brasileira. Autores e obras. Recursos expressivos na poesia. As propostas de leitura de poemas em materiais didáticos.
	Didática do Ensino de Língua Espanhola I	A língua espanhola no ensino fundamental e no ensino médio. O objeto de ensino de língua espanhola. Análise crítica de estratégias didáticas e de materiais didáticos utilizados na aula de língua estrangeira.
	Arte e Educação: cerâmica	Produção da cerâmica em tempos e espaços diferenciados. Possibilidades e limites da utilização da cerâmica como mediação pedagógica.
7º	Didática do Ensino de Português	O objeto de ensino de Português. Análise crítica de estratégias didáticas e de materiais didáticos utilizados na aula de Língua Portuguesa. Práticas de leitura. Práticas de produção de textos orais e escritos. Projetos de ensino. Fundamentos para a produção, revisão e avaliação de textos escritos, na escola.
	Leitura literária na escola	Letramento literário, formação de leitores e escolarização. Conceituação e estatuto da literatura na escola. Práticas de leitura literária entre (e suas relações com) outras modalidades de leitura. Arte, pedagogia e mercado na Literatura Infantil e Juvenil. Aspectos históricos e sociológicos da leitura literária na escola.
	Didática do Ensino de Língua Espanhola II	Desenvolvimento de projetos de ensino para desenvolvimento das capacidades para ouvir, falar, ler e escrever. Produção de materiais didáticos.
	Arte e Educação: pintura e tecelagem	Produção da pintura e da tecelagem em tempos e espaços diferenciados. Possibilidades e limites da utilização da pintura e da tecelagem como mediações pedagógicas.

8º	Plano Pedagógico Interdisciplinar	Elaboração, análise e avaliação do TCC. Formatura.
----	-----------------------------------	--

(Fonte: Projeto Político Pedagógico do LeCampo. 2008, p. 43-46. Adaptado)

É importante ressaltar que essa proposta curricular possibilitava uma flexibilidade no sentido de dar um enfoque diferenciado para as disciplinas, trabalhando-se os conteúdos de forma a relacioná-los com a temática do campo. À primeira vista, essa estrutura apresentada no Quadro 2 não se diferencia da dos currículos de um curso de Letras regular, a não ser pela presença de disciplinas da área de Artes, as quais também não se diferenciam muito das disciplinas presentes em um curso de formação de professores de Artes. Contudo, havia uma preocupação de se possibilitar aos alunos uma formação na área de conhecimento, mas também no direcionamento para os objetivos específicos da formação pretendida: Educação do Campo.

A flexibilidade da proposta curricular apresentada no Projeto Político Pedagógico do curso pode ser comprovada pela diferença nos nomes e ementas das disciplinas (coletivamente elaboradas) que foram efetivamente ofertadas aos alunos, como vemos no quadro abaixo:

Quadro 3
Disciplinas da Formação Específica (LAL) efetivamente ofertadas

Período	Disciplina	Ementa
1º	Introdução aos Estudos Linguísticos	História da linguagem. Concepções de lingüística, linguagem, língua e gramática. Concepções de linguagem nos textos didáticos
	Arte Educação I	A função social da arte na escola. Arte como linguagem. Processos criativos no ensino da Arte.
	Língua Estrangeira Instrumental I	Conhecimentos básicos das línguas de origem latina, grega, e indígena.
	Leitura e Produção de textos I	Concepções de leitura e escrita; Condições de produção e acesso Mecanismos de organização textual em diferentes gêneros discursivos.
2º	Arte e Educação II	Arte e diversidade sócio-cultural. Arte e cultura. Arte na/para/com e pela escola.
	Língua Estrangeira Instrumental II	Conhecimentos básicos das línguas de origem latina, grega, e indígena.
	Leitura e Produção de Textos II	Gêneros textuais. Textualidade, textualização e Retextualização de diferentes gêneros. Princípios da coerência e da coesão. Métodos e prática de análise.
	Língua Portuguesa I	Diversidade lingüística: fatores que condicionam a variação. Diferenças funcionais e formais que distanciam e aproximam as modalidades da língua. A avaliação social das formas lingüísticas: os julgamentos sociais da linguagem. O processo de normatização da língua. Processos de aquisição da língua falada e da língua escrita. Contribuições da Sociolingüística para o ensino

		de Língua Portuguesa.
3º	Fundamentos Literários I: Literatura e Memória	As relações entre literatura e memória. Literatura oral. As relações entre literatura e outras produções culturais (cinema, teatro, música). Leitura crítica e literária de textos memorialísticos. Memória e historiografia. O exercício de inscrição de memórias. Técnicas de gravação e transcrição de textos orais. Produção e edição de textos memorialísticos.
	Leitura e Produção de Texto III	Processos de coerência e coesão textual. Discurso direto e indireto e seus efeitos de sentido. Produção, edição análise e revisão de narrativas memorialísticas produzidas pelos alunos. Aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais envolvidos na produção de textos. Erro, convenção e adequação gramatical
	Língua Espanhola I	Conhecimentos e estratégias para a compreensão oral da língua. Ativação de conhecimentos prévios. Vocabulário.
	Arte e Educação – Livro de Memória	Confecção artística do livro de memória.
4º	Fundamentos Literários II	Funções da literatura. Estatuto do ficcional como domínio discursivo; A intertextualidade. A polifonia. Poesia e prosa. Prosa poética. Metrificação, ritmo, metáforas fonéticas na poesia. Componentes da narrativa e do gênero dramático.
	Língua Portuguesa II – Transcrição e Transcrição	Literatura e memória (retorno). Inscrição de histórias e memórias em CD de áudio. Transcrição e transcrição, expressão vocal.
	Língua Portuguesa – Sintaxe	A sintaxe e seu objeto de estudo. A organização frasal: os constituintes da oração. A relação entre classes de palavras e funções sintáticas. Contrastes entre as funções nominais e as funções verbais. Processos de concordância nominal e verbal: aspectos morfossintáticos e textuais. Implicações dos estudos sobre a morfossintaxe para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.
	Língua Espanhola II	Conhecimentos lingüísticos envolvidos na leitura e compreensão oral de textos: aspectos discursivos, pragmáticos, textuais e morfossintáticos.
	Estágio I	Fundamentos sociais, cognitivos e metodológicos do ensino de Língua Portuguesa: objetivos de ensino, descrição e análise crítica da prática de ensino corrente. Estágio de observação em escolas da comunidade
5º	Arte e Educação – Teatro	Produção teatral em tempos e espaços diferenciados. Possibilidades e limites da utilização do teatro como mediação pedagógica.
	Língua Espanhola III	Conhecimentos específicos de língua espanhola – Terceira parte.
	Língua Portuguesa III - Semântica	A semântica nos estudos lingüísticos; a questão do sentido e da significação; as contribuições de Saussure, o signo lingüístico; alguns conceitos importantes (homonímia, paronímia, antonímia, ambigüidade, polissemia, etc.); introdução à semântica da enunciação, introdução à semântica argumentativa; princípio da cooperação, máximas conversacionais e implicaturas; a Teoria dos Atos de fala.
	Literatura Brasileira I	Literatura: um texto na rede da vida. A teia da vida: hipertexto e polifonia. Leitura de telas e textos. Novos suportes e gêneros literários: blog, conto em vídeo, videopoema, e-book, chat, e-mail. Hipertexto e

		educação: ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na sociedade da hipermissão.
	Estágio II	Fundamentos sociais, cognitivos e metodológicos do ensino de Língua Portuguesa: objetivos de ensino, descrição e análise crítica da prática de ensino corrente. Estágio em escolas da comunidade: proposta de intervenção pedagógica em classes do Ensino Fundamental 2
6º	Língua Portuguesa IV – Fonética e Fonologia	Caracterização do sistema fonológico da língua portuguesa. Relação entre fala e língua. Definição de fone e de fonema. Procedimentos para uma transcrição fonética e para uma representação fonológica. Processos fonológicos. Sistemas de escrita. Contrastes entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico: relações entre letras e sons e as implicações pedagógicas.
	Língua Portuguesa V – Análise do Discurso	O que é Análise do Discurso?; Análise do Discurso: breve histórico; conceitos-chave de Análise do Discurso; dialogismo, polifonia, heterogeneidade; ideologia e imaginários sociais; a noção de ethos; a questão do sujeito; introdução à Teoria Semiolingüística (noções-chave: contrato, projeto de fala, estratégias).
	Arte e Educação – Música	Linguagem musical, linguagem e expressões artísticas, concepção de música, contexto histórico e sócio-cultural, apreciação, contextualização, experimentação e criação sonora e musical. Mediação pedagógica.
	Língua Espanhola IV	Conhecimentos específicos de língua espanhola – Quarta parte
	Estágio III	Fundamentos sociais, cognitivos e metodológicos do ensino de Língua Portuguesa: objetivos de ensino, descrição e análise crítica da prática de ensino corrente. Estágio em escolas da comunidade: proposta de intervenção pedagógica em classes do Ensino Médio
	Monografia I	Escrita da monografia
	Literatura Brasileira II – Leitura de Poesia	Poesia: um gênero da literatura. Alguns elementos da poesia. Autores e obras. Recursos expressivos na poesia. Leitura de poemas.
7º	Língua Espanhola V	Conhecimentos específicos de língua espanhola – Quinta parte.
	Didática do Português I	Análise crítica da prática corrente de ensino de Língua Portuguesa; tendências contemporâneas de ensino de língua portuguesa; o ensino da leitura e da escrita: tensões e possibilidades metodológicas; o lugar da gramática no ensino da língua; produção e análise de materiais de unidades de ensino e de seqüências didáticas.
	Arte e Educação – Cerâmica	Noções sobre modelagem e cerâmica. A experiência estética como forma de conhecimento; gestos arcaicos e modelagem de observação. Apreciação e leitura de objetos cerâmicos de povos indígenas, de mestres populares e de artistas contemporâneos. A expressão artística na cultura material do povo do campo relacionada à cerâmica.
	Leitura Literária na Escola	Fundamentos da leitura literária. Autores e obras. Seleção de livros. Avaliação da leitura literária.
	Monografia II	Escrita da monografia
	Língua Espanhola VI	Conhecimentos específicos de língua espanhola – Sexta parte.
	Arte e Educação – Pintura e Tecelagem	Produção da pintura e da tecelagem em tempos e espaços diferenciados. Possibilidades e limites da utilização da

8º		pintura e da tecelagem como mediações pedagógicas.
	Didática do Português II	O objeto de ensino de Português. Análise crítica de estratégias didáticas e de materiais didáticos utilizados na aula de Língua Portuguesa. Práticas de leitura. Práticas de produção de textos orais e escritos. Projetos de ensino. Fundamentos para a produção, revisão e avaliação de textos escritos, na escola.
	Monografia III	Escrita da Monografia

(Levantamento construído com base nos cronogramas e Guias de cada TE)

A Formação Específica foi intercalada pelas disciplinas do Eixo da Formação Pedagógica, durante as quais os dois grupos – LAL e CVN – eram agrupados. Abaixo o quadro de disciplinas do Eixo:

Quadro 4
Disciplinas do Eixo da Formação Pedagógica

Período	Disciplinas	Ementa
1º	Filosofia da Educação	Relações entre a Filosofia e a Educação. Ética, política, conhecimento e cidadania.
	Educação e Desenvolvimento Sustentável I	Desafios para o diálogo entre os Povos do Campo, Educação e Desenvolvimento Sustentável.
	Análise da Prática Pedagógica I	Registro da experiência educativa através do Memorial I
	Práticas grupais, identidade social e Educação I	Reflete o processo de constituição da identidade grupal, a partir da exploração do memorial pessoal. Trabalha-se através de técnicas grupais a história pessoal, memória e produção social da subjetividade. Produto: perfil coletivo do grupo e temas de interesse; contrato de trabalho;
2º	História da Educação	Processos de construção dos sistemas de educação no Brasil na cidade e no campo.
	Antropologia e Educação	Cultura nos processos de formação humana. Diversidade cultural.
	História e Política no Brasil I	Teorias da história. Raízes e formação do Povo Brasileiro. Imaginário político e história no Brasil. Movimentos e Lutas Políticas no Brasil.
	Tópicos específicos em Educação do Campo I	Matrizes teóricas e práticas da educação do campo.
	Estrutura Agrária	História da apropriação da terra e formação da estrutura agrária no Brasil. Função Social da Terra. Conceitos importantes para trabalhos com estrutura agrária. Constituição do campesinato brasileiro.
	Análise da Prática Pedagógica II	Registro da experiência educativa através do Memorial II
	Práticas grupais, identidade social e Educação II	Identidade coletiva e a constituição histórica dos movimentos sociais, a partir dos próprios grupos que se fazem presentes na turma. História; movimentos sociais no campo; identidade social.
3º	Política e organização do Sistema Educacional	Organização política e legislação dos sistemas de ensino urbano e rural
	História da relação agricultura/natureza	Metabolismo entre sociedade e natureza – a “membrana rural”. Evolução da agricultura e os três modos básicos de apropriação da natureza: do extrativismo ao industrialismo. Modo industrial-moderno e o conflito Sociedade-Natureza.
	Tópicos específicos em Educação do Campo II	Matrizes teóricas e práticas da educação do campo.

	História e Política no Brasil II	Teorias da história. Raízes e formação do Povo Brasileiro. Imaginário político e história no Brasil. Movimentos e Lutas Políticas no Brasil.
	Análise da Prática Pedagógica III	Estudo e análise de práticas docentes nas escolas do campo, bem como registro e reflexão das informações trazidas do Tempo Comunidade sobre práticas profissionais de professores/as utilizando como metodologia o Portfólio. Trabalho interdisciplinar com a disciplina Arte e Educação na feitura de um livro de memórias que será composto pelos memoriais elaborados no último tempo comunidade
	Práticas grupais, identidade social e Educação III	Identidade coletiva e a constituição histórica dos movimentos sociais, a partir dos próprios grupos que se fazem presentes na turma. História; movimentos sociais no campo; identidade social
4º	Sociologia da Educação	Paradigmas sociológicos em educação. Desigualdades escolares. Relação família e escola.
	História e Política no Brasil III	Teorias da história. Raízes e formação do Povo Brasileiro. Imaginário político e história no Brasil. Movimentos e Lutas Políticas no Brasil.
	Tópicos específicos em Educação do Campo III	Matrizes teóricas e práticas da educação do campo.
	Modernidade, desenvolvimento e agronegócio	A constituição do paradigma da modernidade e seus valores. A ordem moderna: capitalismo, industrialização e urbanização. O desenvolvimento como novo dogma moderno. Modernização da agricultura – complexos agroindustriais e agronegócio. Análise crítica do desenvolvimento sustentável.
	Análise da Prática Pedagógica IV	Registro e reflexão das informações que orientarão a prática profissional através do Portfólio II
	Tecnologia e Educação	Conceituação de tecnologias. Princípios da comunicação educativa. Paradigmas comunicacionais e educacionais subjacentes ao uso das tecnologias.
	Práticas grupais, identidade social e Educação IV	Dimensões grupais. Diferença entre grupo, multidão/agrupamento, bandos. A relação grupo, organização e instituição.
5º	Psicologia da Educação	Abordagens teóricas em Psicologia. Diálogos com a Educação.
	História e Política no Brasil IV	Teorias da história. Raízes e formação do Povo Brasileiro. Imaginário político e história no Brasil. Movimentos e Lutas Políticas no Brasil.
	Tópicos específicos em Educação do Campo IV	Matrizes teóricas e práticas da educação do campo.
	Campesinato, agricultura familiar e populações tradicionais	As concepções e o debate clássico sobre a categoria Campesinato, sua extinção ou permanência no capitalismo. A introdução e hegemonia do termo agricultura familiar no Brasil. Novas abordagens e visões sobre o campesinato. Populações tradicionais e a conservação da natureza.
	Análise da Prática Pedagógica V	Elaboração de trabalho reflexivo sobre a prática pedagógica – Trabalho de Conclusão de Curso I
	Metodologia do trabalho científico I	Tipos de Pesquisa. Instrumentos de coleta de informações.
	Práticas grupais, identidade social e Educação V	Ideologia e sua manifestação no cotidiano e reprodução nas relações grupais, atitudes e comportamentos;
6º	Territórios e territorialidades rurais	O conceito de território: significado e dimensões. Ruralidades e territorialidades tradicionais: indígenas, quilombolas, camponesas. Territorialização, desterritorialização e reterritorialização no campo.

	História e Política no Brasil V	Teorias da história. Raízes e formação do Povo Brasileiro. Imaginário político e história no Brasil. Movimentos e Lutas Políticas no Brasil.
	Tópicos específicos em Educação do Campo V	Matrizes teóricas e práticas da educação do campo.
	Análise da Prática Pedagógica VI	Elaboração de trabalho reflexivo sobre a prática pedagógica – Trabalho de Conclusão de Curso II
	Metodologia do trabalho científico II	Relatório de pesquisa. Apresentação dos resultados.
	Práticas grupais, identidade social e Educação VI	A família como grupo e instituição. Ideologia e socialização na família
7º	Currículo	Fundamentos históricos, políticos, culturais e sociais. Seleção, organização e distribuição do conhecimento escolar.
	História e Política no Brasil VI	Teorias da história. Raízes e formação do Povo Brasileiro. Imaginário político e história no Brasil. Movimentos e Lutas Políticas no Brasil.
	Tópicos específicos em Educação do Campo VI	Matrizes teóricas e práticas da educação do campo.
	Agroecologia e etnoecologia	Processos ecológicos na agropecuária e o conceito de agroecossistema. A crítica ecológica da agricultura moderna. Agroecologia e etnoecologia – filosofia e prática.
	Análise da Prática Pedagógica VII	Elaboração de trabalho reflexivo sobre a prática pedagógica – Trabalho de Conclusão de Curso III
	Práticas grupais, identidade social e Educação VII	Reflexão sobre o processo de construção do próprio grupo, enquanto sala de aula. A sala de aula como grupo.
	Educação Inclusiva	O campo da educação inclusiva (história, desafios e perspectivas da Ed. Inclusiva)
8º	Projeto Pedagógico	Elaboração de projeto político pedagógico como instrumento de intervenção na educação; na escola; na comunidade e na sala de aula.
	Desenvolvimento rural e sustentabilidade	Vertentes de pensamento sobre a sustentabilidade e rebatimentos para os espaços e comunidades rurais. O debate sobre opções para o desenvolvimento rural e as políticas públicas em curso.
	Análise da Prática Pedagógica VIII	Elaboração de trabalho reflexivo sobre a prática pedagógica – Conclusão e Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso
	Práticas grupais, identidade social e Educação VIII	Aprendizagem como prática social: “comunidade de prática” e movimentos sociais.

(Fonte: Projeto Político Pedagógico do LeCampo. 2008, p. 28-31. Adaptado)

Vemos que o Eixo era formado por disciplinas que se articulam em torno da ação educativa dos povos do campo e da construção de um projeto de desenvolvimento sustentável.

Nos períodos 4, 5 e 6, os alunos fizeram estágios em escolas do campo de suas comunidades:

Quadro 5
Estágio Supervisionado

Período	Disciplina	Ementa
4º	Estágio Supervisionado I	Observação, descrição e análise do campo de estágio.
5º	Estágio Supervisionado II	Intervenção nos processos pedagógicos das séries finais do Ensino Fundamental.
6º	Estágio Supervisionado III	Intervenção nos processos pedagógicos do Ensino Médio.

(Fonte: Projeto Político Pedagógico do LeCampo, 2008, p. 38)

No Estágio Supervisionado I, os alunos fizeram observações em salas de aula com o intuito de vivenciarem o ambiente escolar e os limites e possibilidades do ensino-aprendizagem em uma sala de aula de disciplinas da sua área de formação (Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Língua Espanhola). Após as observações, os alunos deveriam elaborar um relatório que, além de descrever o que foi observado e as características da escola, do corpo docente e do corpo discente, deveria fazer um paralelo entre as teorias já vistas no curso e a prática observada, apontando possibilidades de desenvolvimento de um projeto de intervenção no próximo período. Nos Estágios Supervisionados II e III, os alunos deveriam desenvolver projetos de intervenção para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, respectivamente. Esse projeto deveria ser executado pelos alunos durante o TC correspondente e, após a intervenção, deveria ser elaborado um Relatório de Estágio, descrevendo as aulas, os pontos negativos, os pontos positivos e as conclusões.

O último Tempo Escola foi em julho de 2011, mas os alunos ainda retornaram à faculdade para a semana de defesas de monografias, de 24 a 30 de novembro. Vale ressaltar que a dinâmica de elaboração das monografias não estava prevista no Projeto Político Pedagógico da Turma 2008, vindo a ser construída pelos coordenadores de área. Na turma LAL, o cronograma de monografias se estruturou da seguinte forma:

Quadro 6
Cronograma de elaboração das Monografias¹⁷

Período	Atividades
5º	Aulas de Metodologia Científica I / Definição dos temas de monografia.
6º	Aulas de Metodologia Científica II e de Monografia I / Elaboração do Projeto de Monografia
7º	Aulas de Monografia II / Qualificação
8º	Aulas de Monografia III / Elaboração da versão final da monografia
Novembro de 2011	Defesas das Monografias

¹⁷ A descrição dessas atividades de monografia será feita no Capítulo 4.

Como já mencionado, essa proposta do curso de Licenciatura em Educação (2008) não oferecia aos coordenadores e professores uma grade inflexível de disciplinas, ementas e conteúdos. Havia uma matriz curricular e não uma grade curricular. A partir dessa matriz, foram rediscutidos, a cada etapa, os conteúdos, tempos, processos e instrumentos avaliativos. Disciplinas foram reformuladas, ementas foram adaptadas e conteúdos foram integrados à temática camponesa com o objetivo de oferecer aos alunos a Educação do Campo na concepção em voga.

2.3 Os sujeitos de pesquisa

Os alunos da turma *Dom José Mauro* que fazem parte da área de Línguas, Artes e Literatura (LAL) são os sujeitos desta pesquisa.

Em relação ao local de moradia desses alunos, quando iniciaram o curso, o gráfico abaixo nos mostra que a maioria é oriunda do campo:

Tabela 3
Local de moradia dos alunos

Local de moradia	Nº de alunos(as)
Cidade	11
Campo	15
Comunidade quilombola	2
Assentamento do MST	5
Comunidade rural	8
Total	26

Dentre os quinze alunos que viviam no campo no início do curso, cinco moravam em assentamentos do MST e dois moravam na Comunidade remanescente de Quilombos de Córrego de Santa Cruz, no município de Ouro Verde de Minas. É preciso salientar que nenhum dos 26 alunos morava, no início do curso, na região metropolitana de Belo Horizonte. Os 11 alunos que não são oriundos do campo se distribuem nas cidades de Almenara, Antônio Dias, Francisco Sá, Miradouro, Ouro Verde de Minas, Santo Antônio do Jacinto e São João das Missões. Todas essas cidades estão distantes a mais de 500 quilômetros da capital, exceto a cidade de Antônio Dias, distante a 172 quilômetros. Em relação ao número de habitantes, essas cidades também são pouco populosas. A maior, em relação à população, é Almenara,

com 38.775 habitantes. E a menor é Ouro Verde de Minas, com 6.016 habitantes. A população rural dessas cidades é significativa. Vejamos mais detalhes na tabela abaixo:

Tabela 4
Dados geográficos e demográficos das cidades

Cidade	Região	Km de distância da capital	População total	População rural	Número de alunos nessa cidade
Almenara	Vale do Jequitinhonha	744	38.775	7.025	1
Antônio Dias	Vale do Aço	172	9.565	4.893	1
Francisco Sá	Norte de Minas	500	24.912	10.015	3
Miradouro	Zona da Mata	362	10.251	4.580	2
Ouro Verde de Minas	Vale do Mucuri	505	6.016	2.387	2
Santo Antônio do Jacinto	Baixo Jequitinhonha	800	11.775	5.417	1
São João das Missões	Norte de Minas	687	11.715	9.269	1

(Fonte: Censo 2010 – www.ibge.gov.br)

Vemos que, apesar de 11 dos 26 alunos serem oriundos de cidades, todos convivem de perto com a cultura do campo, uma vez que essas cidades se encontram distantes da região metropolitana, estando situadas no interior do estado de Minas Gerais, onde as comunidades rurais são predominantes e onde, na composição dos núcleos familiares, há contato intenso com elementos fortemente caracterizados como rurais, como a agricultura familiar e a fabricação e venda de produtos caseiros.

Em relação ao gênero, a grande maioria da turma é composta por mulheres (85%). Ou seja, em uma turma de 26 alunos, apenas quatro são do sexo masculino.

Tabela 5
Gênero dos alunos

Gênero	Nº de alunos (as)
Sexo Feminino	22
Sexo Masculino	4
Total	26

Já em relação à faixa etária dos alunos, há uma heterogeneidade significativa:

Tabela 6
Década de nascimentos dos alunos

Década de nascimento	Nº de alunos(as)
60	3
70	7
80	16
Total	26

Vemos que a turma pertence a três décadas diferentes: dezesseis alunos nasceram na década de 80, sete, na década de 70 e três, na década de 60, sendo que a idade dos alunos variava de 22 a 48 anos.

60% dos alunos concluíram o Ensino Médio entre os anos de 1999 e 2007 e 40%, nas décadas de 80 e 90 do século XX. Sobre a formação e experiência docente anterior à entrada na UFMG, analisamos a tabela abaixo:

Tabela 7
Formação e experiência docente dos alunos

Formação anterior à UFMG	Nº de alunos(as)
Ensino Médio regular	14
Ensino Médio regular e alguma experiência em sala de aula	3
Magistério (professoras de escolas rurais)	5
Ensino Médio Técnico (Técnicos agrícolas vinculados à EFA)	2
Graduação	2
Total	26

Vemos que quatorze alunos (54%) eram formados no Ensino Médio regular quando ingressaram no LeCampo e não tinham nenhuma experiência em sala de aula. Cinco alunos cursaram o Magistério e lecionavam em escolas do campo. Três alunos tinham o Ensino Médio regular e alguma experiência em sala de aula (um aluno trabalhou como professor de jovens e adultos no Programa *Cidadão Nota Dez*; um foi professor, também de jovens e adultos, em escola de assentamento; e um foi professor no *Consórcio Social da Juventude*). Dois alunos frequentaram outro curso superior: um cursou até o 6º período de Letras e outro cursou Letras (incompleto) e Pedagogia (completo). Dois alunos são técnicos agrícolas e têm vínculo com a EFA de Bontempo (um é monitor e o outro é secretário). Esses dados revelam grande envolvimento dos alunos com movimentos e programas do campo. O que pode ser melhor detalhado na tabela seguinte:

Tabela 8
Envolvimento dos alunos com movimentos sociais

Entidade	Nº de alunos
Movimento Sindical	7
MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)	5
EFA (Escola-Família Agrícola)	2
CAA/NM (Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas)	1
CEAP (Centro de Educação Ambiental Popular)	1
Pastoral da terra	1
Não faziam parte de Movimentos Sociais	9
Total	26

Essa tabela nos mostra que, dos 26 alunos, apenas nove não estavam envolvidos, em 2008, com movimentos sociais. Desses nove, oito são funcionários públicos da área de educação e foram indicados pela prefeitura do município; e um é funcionário da EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural). Os outros dezessete alunos faziam parte de movimentos sociais exclusivamente ligados à temática do campo: sete alunos faziam parte do Movimento Sindical de Trabalhadores Rurais, cinco faziam parte do MST, dois faziam parte de EFA e, no CAA/NM, no CEAP e na Pastoral da Terra, havia um aluno cada.

A partir da análise desses dados, podemos visualizar a heterogeneidade da qual o grupo é composto, não só em relação aos movimentos sociais, mas também com relação às variações de idade, local de moradia e formação escolar anterior à entrada na UFMG. Portanto, são experiências, aprendizagens e saberes que atravessam décadas, locais e culturas e foram importantes para a constituição da turma, marcada pela diversidade.

Nos movimentos sociais destaca-se a presença de uma oralidade retórica e enfática. E, como vimos, a maior parte dos alunos-sujeitos desta pesquisa faz parte desses grupos, que usam, predominantemente, estratégias orais como instrumento de reivindicação, ao contrário de outros grupos, que usam predominantemente a escrita para reivindicar.

No início do curso, havia uma observação recorrente entre os professores de que os alunos do LeCampo não se sentiam tão à vontade para produzir textos escritos como se sentiam à vontade para se expressarem oralmente. Essa observação pode ser estendida a todos os graduandos, uma vez que é do senso comum pensar que na oralidade é mais fácil se expressar. Contudo, os alunos da turma LeCampo 2008, conforme relatos informais de professores,

destacavam-se em situações de desempenho oral em relação aos alunos de cursos de graduação regulares.

Isso nos remete às teorias de Bourdieu. Em seu artigo *Os três estados do capital cultural*, a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. A sociologia da educação de Bourdieu se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. O capital cultural seria

uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar das crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o sucesso escolar (...) que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar (BOURDIEU, 2001, p. 73).

Bourdieu indica que o capital cultural pode existir sob três formas: incorporado (parte integrante da “pessoa”, uma disposição adquirida, um *habitus*), objetivado, sob a forma de um bem cultural (por exemplo, livros, obras de arte), ou, institucionalizado, sob a forma de um algum tipo de “certificado de competência cultural” (geralmente escolar), como um diploma, por exemplo.

No seu artigo *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura* Bourdieu argumenta que a herança cultural dos alunos oriundos das classes sociais dominantes teria um papel preponderante em relação ao sucesso escolar, na medida em que suas práticas e concepções a respeito da cultura escolar viriam a constituir um “capital cultural” específico, o qual, mediante o contato com a cultura escolar, viria a aumentar progressivamente em função do tempo de permanência na escola, pois tais alunos seriam submetidos a uma “dupla imersão” (nos âmbitos familiar e escolar) em sua própria cultura, considerada legítima pela escola, dada a afinidade entre sua cultura e a cultura das classes dominantes. De maneira inversa, os alunos oriundos de classes sociais não dominantes encontrariam vários obstáculos devido ao fato de não terem familiaridade com a cultura escolar em seu contexto familiar e não possuírem as práticas valorizadas pela escola, ou seja, teriam muito menos possibilidades de obter tal sucesso, pois a escola seleciona justamente os alunos detentores de maior similaridade com sua cultura. Todo esse processo contaria com a adesão dos educadores à cultura aristocrática, na medida em que estes elaborariam e implementariam métodos pedagógicos voltados para “o desenvolvimento dos dons”, tornando, assim, possível o

reconhecimento dos “mais aptos”, geralmente pertencentes às classes dominantes. Com isso, o autor indica que a escola teria, na realidade, um papel de suma importância na manutenção das desigualdades sociais e culturais, na medida em que, mesmo ampliando o acesso das classes não dominantes à escola, esta continuaria a frustrar o êxito desses alunos, enquanto consagraria os esforços daqueles pertencentes às classes dominantes.

Já no artigo *Os excluídos do interior*, Bourdieu nos fala que as desigualdades escolares passaram a ser muito mais sutis e dissimuladas, uma vez que os agentes encontram-se na escola, mas o sistema de ensino ainda cumpre sua função social de exclusão daqueles oriundos das frações de classes desprivilegiadas. A exclusão intraescolar daqueles de classes menos abastadas ocorre implicitamente no preenchimento de vagas em cursos menos disputados, tornando as profissões de “alto gabarito” reservadas a alguns poucos, afinal

não se pode fazer com que as crianças oriundas das famílias mais desprovidas econômica e culturalmente tenham acesso aos diferentes níveis do sistema escolar e, em particular, aos mais elevados, sem modificar profundamente o valor econômico e simbólico dos diplomas. (BOURDIEU, 2001, p.)

Ou seja, forma-se um ciclo vicioso. Os alunos de classes menos favorecidos se esforçam e acabam conseguindo um diploma, porém esse diploma é desvalorizado, pois as profissões mais socialmente valorizadas continuam reservadas aos alunos de classes abastadas. Então, o que ocorre é uma “decepção coletiva”, como se os benefícios da instituição escolar fossem uma inalcançável terra prometida “que recua na medida em se avança em sua direção”.

Esses excluídos do interior oscilam entre a submissão ansiosa às condições de conquista do diploma e a revolta impotente de quem sabe que receberá um certificado sem valor. Forçados a diminuir suas pretensões, levam adiante, sem convicção, uma escolaridade que sabem não ter futuro. Essa ordem social tende a causar cada vez mais resignação. Cada vez mais todos têm acesso a tudo, mas isso não garante satisfação nem elevação de classe social.

Segundo Nogueira e Nogueira, no artigo *Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*, o que Bourdieu propõe nos anos 60 é um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar tudo o que a perspectiva anterior não conseguia. Os dados apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A

educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.

Para Bourdieu, os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida, incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. O grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não poderia ser explicado por seus dons pessoais, mas por sua origem social, que os colocaria em condições mais ou menos favoráveis diante das exigências escolares. Quanto à escola, na perspectiva de Bourdieu, ela não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Ele questiona a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. Com isso, o autor indica que a escola teria, na realidade, um papel de suma importância na manutenção das desigualdades sociais e culturais, na medida em que, mesmo ampliando o acesso das classes não dominantes à escola, esta continuaria a frustrar o êxito desses alunos, enquanto consagraria os esforços daqueles pertencentes às classes dominantes. Mais do que isso, a escola cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

Se os filhos de famílias de classe economicamente desfavorecida têm dificuldade de participar da vida escolar dos filhos – porque não frequentaram a escola ou frequentaram pouco e precariamente – com os alunos do LeCampo acontece a mesma coisa, afinal, além de serem de famílias de classe baixa, não têm pais que fizeram curso superior. Portanto, os alunos do LeCampo não apresentam características de quem possui o capital cultural no seu estado incorporado, pois a maioria não possui o *background* familiar, ou seja, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio da língua culta, fatores que facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares. Também não possuem o capital cultural no seu estado objetivado, ou seja, os alunos sujeitos desta pesquisa quase não possuem bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros.

Desprovidos, então, do capital cultural incorporado e do capital cultural objetivado, esses alunos estariam fadados ao fracasso, pois, seguindo o raciocínio de Bourdieu, apenas o alcance de um diploma de graduação não garantiria a apropriação do capital cultural. Em outras palavras, para apropriar-se simbolicamente dos bens culturais e deles desfrutar, seria necessário possuir capital cultural no estado incorporado. Não tendo nenhum desses dois, a conquista de um diploma não garantiria que o aluno alcançasse a cultura letrada, o capital cultural.

No entanto, essa previsão fatalista de Bourdieu não deve nos deixar estáticos e desconfiados da nossa capacidade de dar a esses alunos a oportunidade de se enxergarem como membros da comunidade letrada acadêmica. Por virem, predominantemente, de comunidades rurais, uma análise superficial, guiada por considerações parciais, poderia indicar que os alunos-sujeitos desta pesquisa são falantes de uma língua que não é *legítima*¹⁸, que não é valorizada no ambiente acadêmico. E que, mesmo esses sujeitos sendo alunos de um curso que tenta valorizar ao máximo a cultura camponesa, marcada por formas *ilegítimas* de expressão oral, eles sofreriam com a imposição de *formas legítimas de discurso*. Contudo, ao invés de se resignarem com uma suposta situação de desvalorização linguística, os alunos sujeitos desta pesquisa impuseram na academia o seu modo de utilizar a linguagem. Eles reconheciam a importância de dominarem a norma padrão; afinal, seriam professores de Língua Portuguesa, mas não se sentiam inferiores por virem de uma cultura de fala considerada *ilegítima*. Em vários momentos do curso, ficou claro o poder da linguagem desses alunos, que também queriam ser compreendidos, obedecidos, acreditados, respeitados e reconhecidos.

Sobre a nossa afirmação de que os alunos da turma LeCampo 2008, conforme relatos informais de professores, destacavam-se em situações de desempenho oral em relação aos alunos de cursos de graduação regulares, vale destacar que a própria dinâmica de organização do curso contribui para isso.

A matrícula dos alunos do LeCampo é única, ou seja, ocorre apenas no início do curso e é mantida até o final, diferentemente do que ocorre em cursos regulares da UFMG, quando há uma disponibilidade de disciplinas por semestre, dentre as quais os alunos devem escolher em

¹⁸ A palavra *legítimo*, neste texto, está sendo usada de acordo com o significado que lhe atribui Bourdieu, qual seja, aquilo que é reconhecido socialmente.

quais se matricular. Essa chamada “flexibilização curricular” dos cursos regulares impede, ou pelo menos dificulta, a configuração da identidade de turma, pois nada garante que os mesmos alunos que ingressaram juntos na universidade farão as mesmas disciplinas de cada período também juntos. O que acontece no LeCampo, onde os alunos se constituem e se identificam como uma turma que será a mesma até o final do curso, a não ser pelas possíveis desistências ao longo do percurso. A turma com entrada em 2005 se intitulava *Turma Vanessa dos Santos*¹⁹ e a turma com entrada em 2008, como já mencionado, intitula-se *Turma Dom José Mauro*. Essa intitulação é mais uma característica que fortalece a identidade das turmas do LeCampo.

Além disso, a convivência dos alunos não se dava apenas no ambiente acadêmico. Como os alunos não residiam em Belo Horizonte, todos eles se hospedavam no Centro de Formação Vicentina (CFV), localizado na região de Venda Nova. O CFV é uma casa mantida pela Sociedade São Vicente de Paulo que recebe visitantes de várias localidades para eventos e retiros. Havia uma parceria entre o CFV e a Faculdade de Educação para o acolhimento dos alunos durante os meses de TE (fevereiro e julho). A hospedagem era paga pelos alunos, com o dinheiro da bolsa recebida para custear a permanência em Belo Horizonte durante os meses de TE. O ônibus que levava os alunos para UFMG de manhã e os levava de volta ao CFV no fim da tarde também era fretado pela FaE e pago pelos alunos. Estes também reivindicaram e conquistaram o amparo legal da Fundação Universitária Mendes Pimentel (FUMP), entidade ligada à UFMG que contribuiu para a permanência de alunos carentes nos cursos. Dessa forma, os alunos também almoçavam juntos no restaurante universitário, mantido pela FUMP. Portanto, além de conviverem nas salas de aula e em outros ambiente da Fae, os alunos conviviam no CFV, no ônibus que fazia o trajeto CFV-UFMG-CFV e na hora do almoço.

Outra forma de organização da turma que se destacava eram os núcleos de trabalho. Para facilitar a convivência durante o TE, os alunos criaram maneiras de dividirem a organização das atividades escolares e não escolares. Em cada etapa, por exemplo, havia um líder de turma, que era responsável por representar os colegas nas demandas de sala de aula: avisar ao professor quando fosse horário de intervalo e finalização da aula, pedir silêncio aos colegas, solicitar materiais à secretaria ou ao setor de audiovisual, inscrever os colegas que gostariam

¹⁹ Em homenagem à sem-terrinha Vanessa dos Santos Silva, de oito anos, assassinada no massacre de Corumbiara/Rondônia em 1995, quando policiais entraram em confronto com os camponeses sem-terra que ocupavam a Fazenda Santa Elina, resultando na morte de 12 pessoas.

de manifestar opinião²⁰, etc. Havia também a comissão financeira, que recolhia o dinheiro para pagar as despesas com hospedagem e transporte; o coordenador do transporte, que marcava o horário de partida e retorno de acordo com as necessidades da turma e se certificava da presença de todos antes de o ônibus sair; a comissão de saúde, que era acionada toda vez que algum aluno se sentia mal e precisava de atendimento médico; a coordenação de eventos, que cuidava das festas e comemorações realizadas no CFV nos fins de semana, como passeios, festa junina e sarau de poesia; além da comissão que organizava as assembleias semanais da turma, que eram realizadas à noite no CFV. Nessas assembleias eram discutidos assuntos de interesse da turma, como reivindicações em relação à organização do curso, organização das místicas, divisão de despesas, decisões sobre as solenidades de formatura, etc.

Por fim, vale destacar a presença diária das místicas antes do início das aulas, no hall de entrada da FaE. A mística é um ritual realizado nos encontros e eventos com participação dos movimentos sociais que lutam pela terra e pela valorização da cultura dos povos do campo. Segundo Prado (2003, não paginado)

As místicas são encontros celebrativos, através dos quais os assentados e acampados realizam algumas atividades ritualísticas que resgatam a memória de eventos históricos, seja do movimento como um todo, da sua relação com o Estado em que vivem e até mesmo com o Brasil. Além disso, as místicas também se inserem como conjuntos hierárquicos de valores interpretativos da realidade social e política dos participantes e das suas relações com os adversários políticos, com a terra e com o movimento ao qual pertencem.

Dessa forma, esse ritual se constitui por meio de ações simbólicas caracterizadas pela dramaticidade. Nas místicas presenciadas durante as etapas de TE na FaE, observou-se que alguns participantes empenhavam bandeiras dos movimentos, cobriam o rosto com um pano e empunhavam facões, simbolizando o cenário de invasão de terras improdutivas. Havia também os que recitavam poesias sobre a temática do campo e cantavam músicas de autoria dos militantes, as quais exaltam os povos do campo e a luta pela terra. O cenário era organizado com elementos que remetiam à paisagem do campo e à lida na terra (machados, enxadas, flores, folhas, terra, grãos, botijas de barro, peneiras de palha, etc.) e, no fim, sempre havia um “grito de guerra” iniciado por um dos integrantes e respondido pelos demais. O que se percebe é que a mística tem sido um importante mecanismo de reafirmação da identidade

²⁰ Quando um tema estava sendo debatido em sala de aula e muitos alunos levantavam a mão para falar, o líder de turma inscrevia esses alunos na ordem em que se manifestavam como forma de dar a oportunidade para todos falarem sem serem interrompidos por alunos não inscritos.

coletiva, como forma de dar continuidade à luta e fortalecer as convicções dos militantes em relação às diretrizes dos movimentos. A mística representa, portanto, mais uma oportunidade de exaltação da identidade da turma.

Dessa forma, quando pensamos nas estratégias de reivindicações características dos alunos-sujeitos desta pesquisa, também podemos justificá-las pelo fato de eles se identificarem como um grupo sistematicamente organizado, o que facilita a mobilização.

Portanto, percebem-se tensões que marcam a presença de tantas esferas discursivas (sala de aula, movimentos sociais, CFV) em um mesmo contexto comunicativo (o LeCampo). Desse modo, as teorias de Bourdieu, embora sejam reveladoras, são insuficientes para capturar todos os investimentos que os alunos fizeram para se afirmarem na academia, “ocupando o latifúndio do saber”.

CAPÍTULO 3

O MEMORIAL NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DO LECAMPO

“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que se já passaram. Mas pela astúcia que tem certas coisas passadas – de fazer balancê, de se remexerem dos lugares”. (Guimarães Rosa)

Neste capítulo, busca-se construir um conceito para o gênero memorial que é analisado nesta dissertação. Não é nosso objetivo esgotar o entendimento de um ‘modelo’, caracterizando-o de forma definitiva; afinal, isso iria contradizer a concepção bakhtiniana de que o estatuto de um gênero se dá por descrição/desconstrução de suas recorrências e suas variabilidades. O que pretendemos é ressaltar algumas estabilidades sem, é claro, ignorar a heterogeneidade e variabilidade de qualquer gênero discursivo.

Além disso, descreve-se, nesta parte, o contexto de produção das duas versões dos memoriais para que se compreenda em que condições se estabeleceu a escrita do conjunto de textos desse gênero analisados nesta pesquisa. Expõem-se, por fim, os textos propriamente ditos, agrupando os temas de análise em categorias que tentaram capturar as exigências desse gênero discursivo.

3.1 O conceito de memória

No Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 1309), a primeira acepção do termo *memória* é: “Faculdade de reter as ideias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente.” Contudo, o conceito de memória não se restringe àquele de ordem psicológica, como uma faculdade mental individual e biológica. A noção de memória a que nos reportamos neste texto é de ordem cultural, social e ideológica. Nesse caso, a memória é uma construção coletiva, pois pressupõe uma partilha cultural numa dada comunidade a que pertence o sujeito. Recordar é, pois, uma operação individual que traz à tona memórias de um mundo intrinsecamente

coletivo, interpessoal, cultural, pois as nossas experiências são compartilhadas e sofrem influências do meio em que vivemos. Dessa forma,

recordar a experiência vivida implica um processo de reflexão regulado por crenças, opiniões e valores, enfim, representações historicamente situadas (...) de um narrador que recorta e constrói uma realidade à luz do aqui e agora da atividade mesma de narrar. Numa visão bakhtiniana, instaura-se uma posição refletida e refratada por uma posição axiológica, ou seja, recortada sob certo viés de uma experiência histórica, um viés valorativo, contextualmente situado. (SILVA, 2010, p. 6)

A memória está, portanto, carregada das nossas interpretações, das nossas experiências emocionais, das expectativas e das representações que fazemos do mundo à nossa volta. Para Benjamin (1994, p. 68), a narrativa “não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação faz)”. Por isso, o silêncio e o esquecimento são peças fundamentais no lembrar, pois a nossa memória é seletiva.

Além de a memória ser uma interseção de histórias pessoais e coletivas, ela também sofre influência do momento e do contexto em que é articulada, o que pode dar à memória um tom ficcional, próprio da narrativa, sem cair no falseamento. As memórias narradas podem trazer elementos que não são integralmente verdadeiros, mas verossímeis. Autor, personagem e narrador se fundem em um só sujeito. Como será demonstrado, o personagem de um memorial é o próprio autor se inventando, por isso não se pode dizer que a vida lembrada e narrada seja exatamente a vida vivida. O autor-narrador distancia-se de sua própria vida passada para dar a ela um certo acabamento.

3.2 O Memorial como gênero acadêmico

O memorial é um gênero discursivo do tipo narrativo definido no dicionário Houaiss, como “1. relato de memórias 2. relato de fatos profissionais marcantes 3. monumento comemorativo”. Já no verbete “memórias”, a quarta acepção é “relato escrito que alguém faz de acontecimentos históricos vividos por si mesmo ou sobre sua própria vida; memorial.”, ou seja, a 4ª acepção de “memórias” é colocada no Houaiss como sinônimo da 1ª acepção de “memorial”.

Já no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 1309), o verbete *memorial* e o verbete *memórias* estão assim expostos:

memorial. [Do latim. *memoriale*.] *S. m.* 1. V. memento (3). 2. Escrito que relato fatos memoráveis; memórias: *o memorial de Santa Helena*. 3. Petição escrita. 4. Memória (10). • *Adj.* 2 g. 5. V. *memorável: fatos memoriais*. ♦ **Memorial descritivo**. *Arquit. Urb.* Memória descritiva. **Memorial do Senhor**. *Rel. V. eucaristia* (2).

memórias. [Pl. de *memória*] *S. f. Pl.* 1. Narrações históricas escritas por testemunhas presenciais. 2. Memorial (2). 3. Escrito em que alguém conta a sua vida. [Cf. *memórias*, do v. *memoriar*.] ~ V. *memória*.

Nesse caso, a 3ª aceção de *memórias* é a que mais se aproxima do gênero analisado nesta pesquisa: “Escrito em que alguém conta a sua vida”. Já no verbete *memória*, a 13ª aceção diz: “13. Dissertação acerca de assunto científico, literário ou artístico, para ser apresentada ao governo, a uma corporação, a uma academia, etc., ou ser publicada”.

Em seu *Dicionário de Gêneros Textuais*, Costa define “memorial” da seguinte forma:

MEMORIAL (v. MEMENTO, MEMORANDO ou, MEMORÂNDIUM, RETALTO, RELATÓRIO): como sinônimo de memento (v.) ou memorando (v.), trata-se de anotação (v.) breve, que facilita a lembrança de algo, feita em caderneta, agenda (v.), livrinho, etc., como vimos acima em memento.

No discurso acadêmico se assemelha a um Curriculum Vitae (v.) pelo conteúdo, já que faz um relato (v.) das principais atividades da vida profissional científica e acadêmica do indivíduo. Também do discurso jurídico, é um tipo de relatório (v.) que descreve fatos relativos a uma perícia ou diligência, ou pode ser ainda qualquer sustentação expositivo-argumentativa feita à autoridade judiciária ou administrativa, geralmente vinda no final do processo. (COSTA, 2008, p. 134, grifo nosso)

Vemos que, nos dicionários comuns, as aceções são bem simplificadas e não contemplam o discurso acadêmico. Já um dicionário específico de gêneros textuais (COSTA, 2008) apresenta um significado mais detalhado do verbete *memorial* e se aproxima mais da aceção que interessa a esta pesquisa: “No discurso acadêmico se assemelha a um Curriculum Vitae (v.) pelo conteúdo, já que faz um relato (v.) das principais atividades da vida profissional científica e acadêmica do indivíduo”.

No contexto acadêmico, há duas divisões predominantes sobre o gênero *Memorial*: o memorial descritivo e o memorial formativo. No primeiro caso, o autor elabora seu memorial a partir da demanda de um edital, com a intenção de ser avaliado em algum processo de seleção de instituição superior, seja para entrada em um de seus cursos (como aluno), seja

para se tornar professor dessa instituição. Essa acepção se aproxima da acepção 2. do Houaiss e da acepção sublinhada na citação acima de Costa (2008, p. 134).

Segundo Rajagopalan (2002, p. 343), no memorial descritivo, o autor

está consciente de que é preciso fazer um auto-retrato que esteja à altura do perfil exigido do candidato a uma determinada vaga sendo disputada em concurso público e de que tudo depende do êxito que ele tem em projetar uma imagem de si como um produto vendável.

O autor do memorial descritivo fala sobre a sua trajetória acadêmica e profissional enfatizando, é claro, o que julga melhor em seu currículo, ou, pelo menos, o que julga ser o que os avaliadores mais valorizariam.

Um exemplo de texto escrito nesse gênero é o memorial escrito por Magda Soares, em 1981, para atender às exigências de um edital para o concurso de Professor Titular da Faculdade de Educação da UFMG. A certa altura do texto, Soares diz que a escrita do memorial “obriga o professor universitário a ultrapassar *o que fez*, em sua vida acadêmica, para determinar *por que fez, para que fez e como fez*; ou seja: além da enumeração, que está em seu *curriculum vitae*, a análise, a crítica, a justificativa” (SOARES, 1991, p. 25).

No trecho transcrito abaixo podemos perceber as características de um memorial descritivo:

Minha opção pela vida universitária não foi fruto do acaso ou de oportunidade eventual: ingressei nela, é verdade, por uma oportunidade eventual, mas permaneci por escolha consciente e decisão segura. A universidade me atraiu – e é isto que até hoje me prende a ela – por ser, talvez, a única instituição da sociedade capitalista cuja função e fim é a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social. Filha de professor universitário profundamente sensível aos problemas sociais e voltado para a busca de suas soluções (...), neta de ferrenho republicano e defensor ardoroso da liberdade e da racionalidade humanas (...); produto de uma educação metodista, seita protestante cujo fundamento é a responsabilidade social do cristão e seu compromisso com a luta contra a injustiça e a discriminação sociais – assim fui criada, assim fui feita, assim me fiz, e só na vida universitária poderia encontrar – e encontrei – campo para viver (e sofrer) integralmente minha contradição: o inconformismo com a realidade social, que busca expressão crítica, e o compromisso com a prática social, que obriga à ação nessa mesma realidade que se critica. Mais que local de trabalho, mais que a realização de um projeto profissional, pois, a universidade foi e tem sido, para mim, a realização de um projeto de vida, provavelmente impossível fora dela.

Mas a opção pela vida universitária implica aceitação das regras do jogo. Como toda e qualquer instituição social, a universidade se organiza e se estrutura segundo certos critérios e certas normas. Algumas merecem censura: aquelas que transformam a universidade em uma estrutura predominantemente burocrática, prejudicial a sua função e a seus fins, ou aquelas que procuram estabelecer uma hierarquia fundada no exercício do poder. A essas é preciso combater. Às outras, às autênticas, é preciso

defender. E defendê-las é lutar por uma organização universitária que se caracteriza, fundamentalmente, pela autonomia e auto-regulação administrativas e acadêmicas, é lutar por uma hierarquia que seja fundada exclusivamente na capacidade intelectual e na qualidade da atividade acadêmica e científica de seus membros. E assim como a autonomia acadêmica depende de conquista e deve ser defendida permanentemente contra a ameaça sempre presente da interferência do poder externo à universidade, também assim a hierarquia constituída pela qualidade científica e intelectual depende de conquista e tem de ser permanentemente defendida contra aqueles que pretendem exercer autoridade no mundo acadêmico por razões outras que não a qualidade de sua produção científica intelectual. (SOARES, 1991, p. 22-24)

Vemos que nesse memorial – que, devido à sua importância para a própria história da educação, foi editado e publicado como livro em 1991 –, Soares fala sobre a sua influência familiar, sobre a sua formação educacional e conclui que apenas na universidade ela poderia se realizar pessoal e profissionalmente. Faz também uma crítica sobre a burocracia e sobre as relações autoritárias de poder que estagnam a universidade, situando-se dentro do grupo capaz de combater esse lado negativo da instituição acadêmica. Ao longo do memorial, Soares não se limita a descrever sua trajetória, mas faz uma análise das suas experiências passadas, buscando compreender a ideologia que perpassava cada período da sua vida. Essa forma de dizer corresponde às expectativas projetadas para o gênero memorial porque vem investida de uma linha argumentativa resultante de um trabalho reflexivo.

No segundo caso, o memorial formativo, dizemos que é um gênero acadêmico geralmente elaborado como trabalho final de curso. Segundo Sartori (2008b), o memorial, como prática de ingresso e promoção na carreira universitária, ou de acesso à pós-graduação (memorial descritivo), surgiu no Brasil no final dos anos 1970, e como um trabalho de curso (memorial formativo) no final dos anos 1980. A autora indica que uma das poucas obras a tratar explicitamente do memorial enquanto trabalho acadêmico foi o livro “Metodologia do Trabalho Científico”, de Antonio Joaquim Severino, publicado em 1975. O item “memorial” foi inserido em sua 16ª edição, de 1990, e definido desta forma:

O Memorial constitui, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexiva. Deve então ser composto sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou, as contribuições ou perdas que representou. (SEVERINO, 1990 *apud* SARTORI, 2008b, p. 23)

O memorial formativo, como a própria designação sugere, tem sido muito usado em cursos de licenciatura com o objetivo de formar um professor mais reflexivo sobre sua prática. Segundo Carrilho *et al.* (1997, *apud* SARTORI, 2008a, p. 274), “o memorial de formação é um texto

essencialmente autobiográfico, no qual o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva”. Passegi (2006, p. 205) caracteriza o memorial de formação como “um trabalho de conclusão de curso (TCC), escrito por professores em situação de formação, inicial ou continuada, no ensino superior, para fins de obtenção do grau acadêmico”.

Logo, memorial de formação é um texto narrativo em que o autor analisa a sua trajetória acadêmica e profissional, tendo, portanto, um teor autocrítico. Mesmo se caracterizando como um texto, supostamente, mais livre (por ser um relato autobiográfico), o memorial de formação também é um gênero acadêmico; afinal, circula na universidade com objetivos bem específicos, sendo um requisito para a obtenção do título de graduação, o que institui o seu valor documental.

Para exemplificar esse tipo de memorial, destaco abaixo trechos de um memorial escrito como Trabalho Final de Curso:

“ (...) Nenhum dos meus irmãos, apesar do esforço e empenho de mamãe conseguiu concluir os estudos e esse era o seu sonho, ver os filhos formados. Ela não tivera oportunidade de se formar, mas sabia muito bem como isso é importante para todo ser humano, e é claro ela queria o melhor para nós. Só restava a caçula e todas as expectativas foram depositadas em mim, mas isso só me ajudou, não foi peso algum, eu sempre gostei de estudar, sempre fui muito curiosa, sempre quis saber das coisas.

(...)

Em 1991 passei no concurso público que a Prefeitura Municipal de Americana estava realizando, fui convocada e comecei a lecionar ainda naquele ano. (...) Foi um período muito difícil, o que eu tinha visto no magistério há seis anos atrás já não era mais utilizado, era tido como ultrapassado e decadente, a grande novidade era o *construtivismo*. *Construtivismo*, que no contexto educacional, pode ser entendido como uma tendência epistemológica, ou teoria do conhecimento.

(...)

Como a linha construtivista descartava tudo o que se referia ao tradicional, isso me deixou confusa, sem saber o que fazer, pois não podia trabalhar como tinha aprendido, não podia falar em sílabas, tinha que esperar que os alunos trouxessem algo para a escola ou que acontecesse alguma coisa para usar como “gancho” nas aulas para que eu pudesse alfabetizá-los.

(...)

Depois desses três anos de estudo pude refletir sobre minha prática, percebendo o quanto minha profissão é complexa, difícil mesmo, porém muito gratificante quando encontramos um caminho a percorrer. Caminho esse que poderá sofrer atalhos, pois a educação assim como o ser humano está em constante mudança.

SERAFIM, 2006. Memorial disponível em <cutter.unicamp.br/document/?down=20792> Acesso 21 out. 2011

Nesse exemplo, a autora faz uma reflexão sobre a sua trajetória acadêmica e profissional. Para isso, ela se vale dos conteúdos teóricos que aprendeu nos três anos de curso e os incorpora ao seu texto. Logo, não é apenas uma descrição do que ocorreu, mas uma reflexão teórico-prática bem fundamentada.

O memorial de Serafim (2006) exemplifica a “suposta” liberdade do gênero. Por um lado, há o “eu” da autora – “Nenhum dos meus irmãos, apesar do esforço e empenho de mamãe conseguiu concluir os estudos e esse era o seu sonho, ver os filhos formados” (SARAFIM, 2006, p. 9) – apresentado por meio de um argumento de empiria, da própria vivência da autora, que também é relativizado, devido à pressão exercida pela imagem da instituição. A autora não colocaria, por exemplo, a aula em que faltou ou o trabalho que não fez. Por outro lado, a instituição pressiona as escolhas da autora, gerando um efeito compatível com o que seria valorizado pela academia:

Foi um período muito difícil, o que eu tinha visto no magistério há seis anos atrás já não era mais utilizado, era tido como ultrapassado e decadente, a grande novidade era o *construtivismo*. *Construtivismo*, que no contexto educacional, pode ser entendido como uma tendência epistemológica, ou teoria do conhecimento. (SARAFIM, 2006, p. 11)

Essa ambivalência dos memoriais de formação constrói um discurso edificante – “Depois desses três anos de estudo pude refletir sobre minha prática, percebendo o quanto minha profissão é complexa, difícil mesmo, porém muito gratificante quando encontramos um caminho a percorrer” (SARAFIM, 2006, p. 28) –, que tanto enaltece o “eu” do autor quanto se adequa ao que o autor supõe que os avaliadores de seu memorial valorizam.

Dessa forma, percebemos a necessidade de um distanciamento para que o autor do memorial de formação construa uma reflexão. Os alunos-autores têm uma certa consciência sobre o fato de que sua história tem que ser moldada para a instituição. Por isso, a liberdade do gênero é relativa, pois há a restrição dada pela própria esfera em que os memoriais circulam, a esfera acadêmica. Portanto, há uma negociação, no próprio interior do texto, por meio de um movimento retórico, que mostra haver uma manipulação da história de vida para indicar uma reflexão compatível com as condições de produção e de circulação do texto. Esse tipo de movimento irá aparecer também nos textos dos alunos analisados nesta dissertação.

Como ocorre entre a maioria dos gêneros discursivos, que são formas textuais apenas relativamente estáveis, há uma hibridização entre o memorial descritivo e o memorial de formação, em relação à forma e ao conteúdo; afinal, ambos descrevem, de forma reflexiva, uma trajetória. Mas a diferença crucial entre eles é que o primeiro é válido como um dos documentos burocráticos entre os diversos outros documentos necessários no ato de inscrição em um concurso, e o segundo é utilizado como uma estratégia didática avaliativa de final de

curso, funcionando como TCC. Logo, o que define se um texto é um memorial de formação ou um memorial descritivo é o objetivo para o qual foi escrito.

Os textos que são objeto de análise neste capítulo se diferem um pouco dos apresentados acima por não terem sido escritos com a finalidade de análise curricular, nem como trabalho de final de curso. Nessas situações, os memoriais têm um valor documental e são lidos como um produto. No caso desta pesquisa, a própria produção faz parte da formação. Analisar duas versões, portanto, mostrou-se como uma maneira produtiva de conduzir uma abordagem um pouco mais metacognitiva e metalinguística, avaliando-se não apenas o produto, mas, principalmente, o processo de aprendizagem do aluno.

Os memoriais do *corpus* desta pesquisa foram escritos por graduandos, com entrada em 2008, a serem habilitados em Línguas, Artes e Literatura pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo da FaE/UFMG, também a partir de uma demanda institucional, que, apesar de ser uma tarefa escolar, permitiu a emergência de um registro menos formal. As versões de memoriais analisadas aqui nasceram, dentre outros objetivos a serem explicitados, com o intuito de se confeccionar um livro coletivo artesanal (no caso da primeira versão) e como uma estratégia didática avaliativa de final de disciplina (no caso da segunda versão). Em ambos os casos, os alunos não estavam sendo avaliados pela demanda de um edital, nem pela demanda rigorosa de um TCC.

A escrita de memoriais no curso de Licenciatura em Educação do Campo é um dos interesses do projeto “Letramento Acadêmico” de um grupo de pesquisadores da UFMG. Dentre as produções desse projeto, podemos destacar: Marinho (2004, 2006, 2009); Martins (2005) e Coragem *et al.*(2009). O projeto desenvolvido por esse grupo propõe um trabalho com uma diversidade de gêneros discursivos, envolvendo a leitura e a escrita, em disciplinas dos cursos de formação inicial (graduação) e continuada de professores (pós-graduação); e defende que a escrita no contexto de formação de professores adquire uma dupla função: formar docentes – favorecendo uma metacognição, uma metarreflexão –, e introduzi-los no campo da pesquisa científica, não para serem pesquisadores, mas para se familiarizarem com os gêneros

acadêmicos, os quais fazem parte da sua comunidade discursiva; afinal, eles são parte dessa instituição letrada – a Universidade –, que tem sua cultura pautada na escrita²¹.

Marinho (2004, p. 31-32), cita as especificidades de memoriais como os que são objeto desta pesquisa:

São lembranças organizadas segundo uma lógica subjetiva onde o foco é o narrador que coloca em realce uma relação de interlocução, o escritor e o leitor (o aluno e a audiência na sala de aula: o professor e os colegas). Não seria também a memória um resgate da verdade, da realidade, mas as possíveis representações, imagens sobre a própria história e sua ressignificação no contexto da formação. Os sujeitos que participam dessa interação “memorialística” interferem nos efeitos de sentido nela e por ela produzidos. Por isso ela constitui também estratégia, procedimento didático que mobiliza esses sujeitos, que retoma o passado, de modo a refletir sobre o presente e fazer projeções para o futuro do profissional docente. Ela é, portanto, também uma atividade reflexiva.

Embora o memorial seja um gênero cuja vinculação se faz com o passado, é incontestável a sua complexidade. Por isso, não temos aqui o objetivo de propor uma definição fechada; afinal, numa perspectiva bakhtiniana, os gêneros são apenas relativamente estáveis, conforme também afirma Corrêa (2006, p. 207):

(os gêneros) não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas.

Quem faz o memorial está numa posição de envolvimento e vai narrar a sua vivência, por isso o autor do memorial está no papel de escriba de sua própria história. Por esse ângulo, o componente de reflexão seria pequeno; contudo, essa primeira ilusão é quebrada, porque não é essa a característica que predomina.

Nessa direção, Marinho (2004, p. 32-33) diz que é próprio do memorial ser “ao mesmo tempo, história, relato, análise, mas reinventadas, contadas por um sujeito suspeito, cúmplice da sua própria narrativa, que não é o mesmo, mas o outro, o do presente”. Assim, o memorial, como qualquer outro gênero do discurso, sempre apresentará certas estabilidades e instabilidades, gerando certas flexibilidades. Ou seja, ele é estável no sentido de ser uma narrativa em 1ª pessoa (preferencialmente em 1ª pessoa do singular) sobre fatos

²¹ Sem desconsiderar, é claro, a importância das práticas orais. Destaca-se, contudo, que a maioria dos gêneros orais da universidade (aulas expositivas, conferências, debates), antes de se efetivarem no momento da fala e da interação, foram, provavelmente, planejados, seja por meio da escrita ou da leitura de textos motivadores. Logo, essas práticas orais e escritas se complementam.

reflexivamente contados com algum objetivo. E é esse objetivo que determina as flexibilidades do gênero (mais ou menos formal, mais ou menos descritivo, mais ou menos reflexivo, mais ou menos denso, mais ou menos interlocutivo).

Em relação à perspectiva do aluno, ele escreve o seu memorial para leitores de um grupo que não espera grandes revelações, por isso esse gênero se difere do diário. Nas versões de memoriais a serem analisadas aqui, a interlocução é uma grande questão que influencia diretamente as escolhas dos alunos sobre a seleção de fatos que eles desejam contar. Logo, há um certo fator que limita o autor do memorial e o faz adequar suas palavras à situação de comunicação. Já no diário, em tese, não há “censura”, pois ele não é escrito para um interlocutor real, para um grupo de interlocutores ou para ser publicado. Com os memoriais, a regra é socializar, mesmo que de forma restrita (com professores, colegas, família). A escrita de memoriais, nesse caso, não favorece um subjetivismo absoluto. Mesmo nos memoriais descritivos e formativos, não há uma memória puramente individual, mas reflexiva e coletivamente construída, pois, conforme temos enfatizado, somos seres sociais e a nossa memória está permeada de acontecimentos sociais que não foram vividos apenas individualmente, mas, principalmente, em grupos.

Vimos também que os memoriais descritivos e de formação são textos metacognitivos que avaliam um certo percurso. Contudo, os memoriais analisados nesta pesquisa são mais limitados em relação a isso, porque os alunos, na escrita da primeira versão, ainda não tinham vivência acadêmica suficiente para avaliar o próprio percurso; afinal, estavam no 3º período. Já na segunda versão, o memorial não foi escrito a partir de uma demanda rigorosa de TCC.

Dessa forma, a organização retórica dos memoriais desta pesquisa caracteriza-se, é claro, por ter uma estrutura menos complexa do que os memoriais de formação e os memoriais descritivos. Trata-se, portanto, de uma configuração mais simples, mas perfeitamente adequada aos propósitos comunicativos específicos que delimitaram o seu contexto de produção. As diferenças entre o memorial de formação, o memorial descritivo e os memoriais analisados nesta pesquisa, embora bastante significativas, não implicam a existência de três gêneros discursivos diferentes. E, mais importante, a maior complexidade dos memoriais de formação e descritivos não indica uma relação hierarquizada em que os memoriais do *corpus* da pesquisa pudessem ser considerados inferiores àqueles.

Até aqui, buscou-se explicitar as especificidades dos gêneros memorialísticos que circulam na universidade, primeiro, caracterizando os dois tipos de memoriais mais conhecidos, o descrito e o de formação, que se diferem de acordo com o objetivo com que foram escritos; e, depois, apresentando um terceiro tipo de memorial, como tem sido concebido pelo projeto “Letramento Acadêmico” de um grupo de pesquisadores da UFMG. A seguir, será descrito e analisado o contexto de produção de memoriais pertencentes a essa terceira concepção. Desse contexto nasceu um produto (o livro de memórias) e a primeira versão dos textos de gênero memorialístico a ser analisada nesta pesquisa.

3.3 A primeira versão dos memoriais

No Tempo Escola III (fevereiro de 2009), os alunos já tinham um ano de vivência acadêmica. No 1º e 2º período, como se pôde ver no Quadro 3 do Capítulo 2, eles cursaram disciplinas como *Introdução aos Estudos Linguísticos*, *Leitura e Produção de textos I*, *Leitura e Produção de Textos II* e *Língua Portuguesa I*, *Filosofia da Educação*, *Educação e Desenvolvimento Sustentável I*, *História da Educação*, *Antropologia e Educação*, *História e Política no Brasil I*, *Tópicos específicos em Educação do Campo I*, *Estrutura Agrária*. Dentre os conteúdos estudados estão: História da linguagem; Concepções de leitura e escrita; Gêneros discursivos; Textualidade, textualização e Retextualização; Coerência e coesão; Diversidade linguística; O processo de normatização da língua; Contribuições da Sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa; Ética, política, conhecimento e cidadania; Educação e Desenvolvimento Sustentável; Diversidade cultural; Raízes e formação do Povo Brasileiro; Imaginário político e história no Brasil; Movimentos e Lutas Políticas no Brasil; História da apropriação da terra e formação da estrutura agrária no Brasil; Função Social da Terra; Constituição do campesinato brasileiro; Identidade coletiva e a constituição histórica dos movimentos sociais.

Logo, para contextualizar o momento em que foi proposta a confecção do livro de memórias, é importante saber que, no 3º período do curso, os alunos já acumulavam uma relativa carga de leitura e escrita, tanto na área de formação específica (LAL), quanto na área das disciplinas que se referem ao Eixo da Formação Pedagógica.

O trabalho desenvolvido com os alunos da LAL/LeCampo, turma 2008, nas aulas do Tempo Escola III (fevereiro de 2009), consistiu, dentre outras atividades, na elaboração de mais um livro coletivo da coleção do *Projeto Feito à Mão – o livro de nossas memórias*, um projeto interdisciplinar de escrita e confecção de livros de memórias em turmas de cursos de formação desenvolvido por professores da Faculdade de Educação da UFMG. A escrita de memoriais pelos alunos foi uma das etapas de confecção desse livro, que viria a se chamar “Narrando memórias e revivendo a história”. Esse projeto parte do pressuposto de que a confecção de um livro de memórias, em contextos de formação de professores, contribui para a emergência de certas práticas de letramento do universo dos alunos-professores, construindo, por meio de uma experiência individualizada, uma memória coletiva que caracteriza os alunos desse curso, com trajetórias de vida supostamente semelhantes e integrantes de movimentos sociais.

Marinho (2010b, p. 378), propôs a desconstrução do gênero *trabalho*, ou seja, da concepção de “trabalho de disciplina” que “torna todos os textos muito semelhantes e não permitem que eles minimamente se aproximem dos gêneros produzidos nas práticas sociais de escrita”. Objetivando, então, desconstruir essa concepção, o livro de memórias tenta instituir uma função e um uso social significativo para a leitura e a escrita na universidade, uma vez que permite compartilhar a história dos sujeitos que interagem no cotidiano dessa instituição. Logo, esse compartilhamento de histórias possibilita que os docentes da universidade entrem nesse mundo narrado pelos alunos – porque estes vão se apresentar – e, ao mesmo tempo, torna-se um objeto de análise, uma metarreflexão, pois o “eu” entra como sujeito e como objeto de estudo e reflexão. Além disso, fazer um livro coletivo e artesanal contribuiria para se criar, de certa forma, um destino para as produções dos alunos, que não apenas a avaliação do professor:

Fazer um livro é, pois, uma maneira de dar um destino, uma função sócio-comunicativa ao texto, assim como se podem fazer jornais, murais, panfletos, com objetivos específicos de interesse dos sujeitos que interagem no cotidiano escolar e fora da escola. Se pretendemos trabalhar com uma concepção interacionista de língua e de linguagem e com gêneros discursivos, os textos precisam de um suporte e de uma circulação que lhes dêem vida própria e função nas relações interpessoais (MARINHO, 2009).

Sendo assim, uma das propostas do projeto *Feito à mão: o livro de nossas memórias* é que os alunos escrevam não só para a leitura do professor, mas que o texto produzido realize, de fato, a sua função social. Por isso, a proposta de confecção de um livro pode contribuir para que o aluno se descubra como um autor em potencial; afinal, “o reconhecimento social ligado à

publicação faz da passagem à escrita um estágio superior da explicitação” (CHARTIER, 2007, p. 244).

Na apresentação do Guia do Estudante do 3º período (TE III), a coordenadora da turma, Marildes Marinho, lança o convite aos alunos:

No tece-tece de tantas memórias, traga também as suas. Você verá que, partindo das imagens mais vivas da infância, podemos chegar a outras mais escondidas, enfumaçadas, que podem ser descobertas e tratadas pela palavra oral ou escrita. Tente lembrar dos objetos, das pessoas, das cenas, dos sentimentos que te acompanharam desde os seus primeiros contatos com a escrita e com a escola. (Guia do Estudante do TE III, p. 10)

Nesse mesmo Guia, Marinho também justifica a confecção do livro de memórias e explicita os objetivos dessa estratégia de formação:

Certamente existem várias e boas razões para se trabalhar com o gênero memorialístico e com o livro, na sala de aula, mas não é possível relacionar todas elas aqui. Selecionamos duas de maior interesse para os objetivos desta proposta:

1. O livro de memórias institui uma função e um uso social significativo para a leitura e a escrita, uma vez que permite compartilhar, através da escrita, a história dos sujeitos que interagem no cotidiano da escola.
2. O gênero narrativo propõe desafios e estratégias lingüísticas particulares que devem ser objeto de ensino-aprendizagem na escola.

Dadas essas razões principais, apresentamos também quatro objetivos orientadores do nosso trabalho:

1. aperfeiçoar as habilidades do professor-aluno enquanto leitor e escritor de memoriais;
2. vivenciar, analisar e sistematizar as condições de produção do texto escrito na escola, através da produção um livro de memórias;
3. sistematizar alguns pressupostos teóricos relacionados aos processos que envolvem a escrita, organizados em torno dos diversos componentes da língua: discursivo, semântico e gramatical;
4. refletir sobre o aprendizado da leitura e da escrita e as influências desse aprendizado na construção de práticas docentes. (Guia do Estudante do TE III, p. 10-11)

Com esses pressupostos explicitados, Marildes Marinho apresentou o projeto aos alunos, explicou suas fases e objetivos, chamando a atenção para a importância da circulação interna e externa do produto: o livro.

A escrita e a confecção do livro passaram por cinco etapas: a 1ª etapa se deu na disciplina de “Fundamentos Literários I: Literatura e Memória”; a segunda, na disciplina de “Arte e Educação: o livro de memórias”; a terceira etapa foi na disciplina de “Leitura e Produção de Textos III” e, na quarta, os alunos retornaram à disciplina “Arte e Educação: o livro de memórias” (que foi dividida em dois blocos) para finalizar os trabalhos. A 5ª etapa desse

processo, na verdade, perpassa todas as outras – é a etapa de discussão sobre os elementos pré e pós-textuais do livro e sobre a formatação e encadernação. Tais tarefas paralelas foram direcionadas por monitoras convidadas pela coordenada da turma.

Na primeira etapa, a disciplina de “Fundamentos Literários I: Literatura e Memória” explorou as relações entre literatura e memória por intermédio de dois enfoques: a abordagem de obras literárias que nasceram de relatos de vida e o exercício de inscrição de memórias. Foram propostas atividades com textos críticos, literários e filmes, abordando a presença de memoriais na historiografia literária (*Infância* e *Memórias do cárcere*, de Graciliano Ramos, *Minha vida de menina*, de Helena Morley, *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus; e os filmes *Narradores de Javé* e *Vida de menina – diário de Helena Morley*).

Infância é um livro autobiográfico em que Graciliano Ramos intercala sua própria vivência à crítica social, relatando suas memórias e revelando toda a opressão sofrida em sua infância. A única válvula de escape possível para o autor-personagem é a literatura, que o liberta de toda violência e humilhação e o leva para o mundo dos adultos, amargo, mas resoluto. Já em *Memórias do cárcere*, livro póstumo, esse mesmo autor rememora, dez anos depois, o tempo que passou na prisão sob a falsa acusação de ligação ao Partido Comunista.

Em *Minha Vida de Menina*, Helena Morley, pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brant, publica suas memórias registradas em um diário entre os anos de 1893 e 1895, em Diamantina, quando ela tinha de 13 a 15 anos de idade. A autora-personagem conta histórias tristes e engraçadas de seu cotidiano. Em seus relatos estão presentes suas conturbadas relações familiares, as tradições católicas da época e o racismo cordial, já que o diário foi escrito nos primórdios da República, quando a escravidão acabara de ser abolida. Helena Solberg se baseou nesse livro para escrever o roteiro do filme *Vida de menina – diário de Helena Morley*, lançado em 2003, que foi assistido pelos alunos.

Já *Quarto de Despejo* é um exemplar de literatura que, inicialmente, era considerada marginal. Nesse livro, Carolina Maria de Jesus, uma catadora de papéis, representa a voz dos excluídos e marginalizados. Em suas memórias aparecem relatos importantes da vida social e política do Brasil do final da década de 1950. Apesar da pouca instrução, suas descrições misturam hostilidade e lirismo.

O outro filme assistido, *Narradores de Javé*, conta a história dos moradores de um pequeno vilarejo (Javé) ameaçado pela construção de uma usina hidrelétrica. Quando descobrem que a única forma de salvarem o vilarejo das águas seria a existência de um documento que comprovasse o valor histórico e patrimonial da comunidade, os moradores decidem se empenhar para escrever sobre os fatos heroicos do vilarejo desde a sua fundação. O problema é que todos os moradores são analfabetos, exceto Antônio Biá, justo aquele que, para manter seu emprego no correio, escrevia cartas e as enviava para pessoas de outros locais, contando as “focacas” das principais figuras do vilarejo. Isso lhe rendeu incontáveis inimigos. Não restou outra opção ao povo de Javé senão exigir que Antônio Biá escrevesse o documento sobre a história da região. A ironia do filme reside no fato de todos quererem ter o nome publicado no documento, mesmo que para isso tivessem que enaltecer, exageradamente, suas próprias famílias.

Vemos, portanto, que todas essas obras indicadas apresentam uma rica heterogeneidade: vão de dois livros clássicos de Graciliano Ramos até a literatura marginal de Carolina Maria de Jesus e envolvem duas mídias diferentes, o livro e o filme. Além disso, todas abordam as memórias do(s) personagem(ns) e nos fazem perceber que o relato memorialístico é um recontar que faz o fato narrado ser diferente do fato propriamente ocorrido, como bem diz o personagem Biá de *Narradores de Javé*: "Uma coisa é o fato acontecido, outra é o fato escrito".

Vale ressaltar que o projeto *Feito a mão: o livro de nossa memórias* não quis instituir essas obras como modelos de procedimento. Elas serviram apenas como motivação, pretendendo incentivar o aluno a relatar suas memórias de forma prazerosa, tendo em mente que sempre se favorecem alguns detalhes em detrimento de outros.

Na mesma disciplina, foram desenvolvidos, também, exercícios de pesquisa de campo e de técnicas de gravação e transcrição. Depois, os alunos foram incentivados a transformar sua própria memória em texto literário. Essa atividade partiu do seguinte comando:

Atividade 6: A Literatura de Memória

Você vai ler alguns fragmentos de textos literários que enfocam memórias. Em seguida, após discussões acerca desses textos, será proposto um exercício em que a sua própria memória será também transformada em texto literário. Os fragmentos dos textos literários estão em anexo.

Guia do Estudante do TE III (p. 25)

Os alunos, então, leram trechos dos livros *Minha vida de menina*, de Helena Morley, e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, fizeram uma discussão sobre esses textos (enredo, personagens, narrador, interlocutor, seleção de memórias a serem escritas,) e, em seguida, passaram à escrita de suas próprias memórias.

A segunda etapa começou nas aulas de “Arte e Educação”, quando se introduziu a proposta de confecção do livro artesanal:

Nessa etapa, vamos construir o seu livro de memórias, vamos conhecer um pouco da relação do trabalho artístico e a construção de um livro, com o propósito de ampliar nosso conceito de arte e de alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender possibilidades da arte no que se refere ao diálogo com diferentes expressões culturais;
- Conhecer obras de arte em que o livro é trabalhado como suporte, como argumento ou como objeto;
- Desenvolver habilidades de construir, encadernar e ilustrar um livro artesanalmente, valorizando sua dimensão artística plástica/ visual enquanto linguagem expressiva.

Guia do Estudante do TE III (p. 57)

Nessa aula, o livro foi tomado como um objeto estético, perpassando questões sobre as ilustrações, os tipos de encadernação, a diagramação e o tipo de papel. Os alunos participaram de oficinas de desenho e colagem nas quais produziram as gravuras que ilustrariam o livro coletivo.

Depois, já na terceira etapa, nas aulas de “Produção de Textos II”, os alunos foram orientados a revisarem o texto escrito na disciplina “Fundamentos Literários I: Literatura e Memória”:

FEITO À MÃO: O LIVRO DE NOSSAS MEMÓRIAS

A essa altura do curso, você já está com uma primeira versão do seu texto memorialístico, produzido durante a disciplina de Literatura e Memória. Nosso trabalho agora será o de dar continuidade a esse texto, através de reelaboração e revisão textual. Além das atividades de reescrita e de revisão, você vai ter também a oportunidade de analisar e refletir sobre o processo de produção do texto escrito e sobre os conhecimentos lingüísticos envolvidos no trabalho, os quais garantem a textualidade, a coerência e a coesão textual.

Guia do Estudante do TE III (p. 36)

Para a versão a ser feita na disciplina de “Produção de Textos II”, os alunos foram orientados a relatar sobre suas experiências com a leitura e a escrita até a chegada à universidade. Eles deveriam narrar o processo de alfabetização pelo qual passaram e alguns fatos marcantes de sua trajetória estudantil. Já com a primeira versão do memorial, os alunos fizeram atividades sobre coerência e coesão como as do exemplo abaixo:

1. UTILIZANDO MECANISMOS DE COESÃO

Atividade 1.

Os textos abaixo necessitam de conectivos para sua coesão. Empregue as partículas que estão entre parênteses no lugar adequado¹⁹:

A – Uma alimentação variada é fundamental seu organismo funcione de maneira adequada. Isso significa que é obrigatório comer alimentos ricos em proteínas, carboidratos, gorduras, vitaminas e sais minerais. Esses alimentos são essenciais. Você esteja fazendo dieta para emagrecer, não elimine carboidratos, proteínas e gorduras de seu cardápio. Apenas reduza as quantidades. Você emagrece sem perder saúde.

Guia do Estudante do TE III (p. 37-38),

Dando prosseguimento, os alunos foram divididos em grupos para a revisão dos memoriais em três etapas:

2. REVISAO DE TEXTOS I

Leitura do texto em duplas, procurando identificar:

- a. se o título é coerente com o texto desenvolvido;
- b. se há a repetição desnecessária de uma mesma palavra ou expressão decorrer do texto;
- c. se as frases estão articuladas através da conjunção adequada;
- d. se ocorre a ausência de uma palavra importante para a compreensão texto;
- e. se a letra maiúscula foi devidamente empregada;
- f. se há algum erro de ortografia;
- g. se o texto progride, isto é, se às informações dadas são acrescentadas novas informações.

Guia do Estudante do TE III (p. 40-41)

2. REVISAO DE TEXTOS II

Leitura do texto em duplas, procurando identificar:

- a. se o pronome relativo foi devidamente empregado;
- b. se há algum trecho confuso, que dificulta a compreensão;
- c. se a concordância verbal e a nominal foram devidamente realizadas;
- d. se os verbos foram adequadamente empregados (tempo e modo);
- e. se os parágrafos foram devidamente abertos, para sinalizar as mudanças de tópico no texto;
- f. se as palavras foram devidamente separadas, caso tenha sido necessário;
- g. se a pontuação foi devidamente utilizada.
- h. se o texto apresenta alguma contradição.

Guia do Estudante do TE III (p. 43)

2. REVISÃO DE TEXTO III

- Leitura do texto pelo colega para assinalar possíveis inadequações, de acordo com a grade de revisão/correção apresentada.

Guia do Estudante do TE III (p. 43)²²

Depois desse processo de revisão do texto do colega, cada aluno reescreveu o seu próprio texto.

²² A grade de correção a que a professora se refere está no Anexo 1.

Vemos que essas atividades do Guia dão muita ênfase a elementos microestruturais, levando-nos à impressão de ter havido uma preocupação excessiva com a forma. Contudo, essa primeira impressão deve ser relativizada, já que houve também um trabalho macroestrutural, que foi conduzido mais oralmente. É importante dizer que houve uma preocupação em associar os vários níveis (micro e macroestruturais), insistindo-se na articulação entre eles. Os alunos sabiam que fariam o livro, que haveria uma circulação interna, depois uma externa, por isso, houve uma discussão sobre a coerência e a argumentação dos textos, levando em conta o que o outro queira ler, para depois se passar à análise específica dos mecanismos de coesão.

Com as atividades dessa disciplina, esperava-se que os alunos fossem levados a refletir sobre o processo de produção e revisão do texto escrito, sobre os conhecimentos linguísticos de que lançamos mão ao escrever e revisar um texto, sobre os recursos que garantem a textualidade, a coerência e a coesão. Por outro lado, os alunos foram levados a refletir sobre o processo de revisão do texto do colega e sobre o ensino de produção de texto nas escolas.

Na quarta etapa, já ao final do TE, os alunos voltaram à disciplina de “Arte e Educação” para a confecção do livro:

Para o seu livro de memórias, vamos propor o desenvolvimento de uma forma de encadernação simples, criada para fins didáticos, sem grandes pretensões artísticas, mas com o objetivo, promover uma atitude sensível para compor o clima subjetivo da concepção estética do texto. Tanto na encadernação, quanto na diagramação, o propósito foi estimular uma leitura que envolvesse a emoção, a lembrança e a intimidade que o registro de memórias contém.

Guia do Estudante do TE III (p. 58)

O processo de encadernação foi a etapa final. Cada aluno confeccionou um exemplar do livro de memórias e, como trabalho de TC, foram incentivados a confeccionarem outros livros em suas comunidades:

No Tempo Comunidade organize um pequeno grupo de alunos ou de pessoas da comunidade e, valendo-se de sua aprendizagem neste módulo reúna alguns textos do grupo para compor um livro (de poemas, de contos, de receitas, de canções ou de orações) e realize uma oficina de na encadernação. Ao final, traga para o próximo tempo escola um exemplar de um dos participantes de sua oficina.

Guia do Estudante do TE III (p. 60)

De fato, durante o TC III, individualmente ou em grupos, os alunos desenvolveram um projeto de confecção de livro artesanal, seja com a comunidade escolar, com grupos de mulheres ou outras entidades sociais a que pertencem. Como exemplo, podemos citar um grupo de alunas que confeccionou um livro de receitas típicas da região (*Receitas Brejeiras*) e duas alunas que aplicaram o projeto do livro artesanal nas escolas de suas respectivas comunidades, resultando em livros com redações de alunos sobre a temática do campo: *Dialetos do Campo e Escritas do Cotidiano*.

Nos “bastidores” de todo esse processo de montagem do livro de memórias, havia uma equipe de quatro monitoras formada pela coordenação da área de Línguas, Artes e Literatura, que também participou do processo de forma extraclasse. Em dias alternados com as aulas da disciplina “Produção de Textos II”, havia um turno reservado para que as monitoras se encontrassem com os alunos na sala de informática e os ajudassem na revisão do texto que seria publicado. A turma foi dividida em quatro grupos para que cada monitora ajudasse aos mesmos alunos. No computador e usando os critérios discutidos na disciplina, os alunos reescreveram, apagaram, recortaram, copiaram, colaram, completaram e, enfim, finalizaram a versão que seria publicada no livro de memórias. Essa organização de uma equipe de apoio demonstra que o projeto de confecção do livro não foi tomado como algo a ser feito apenas para se cumprir uma tarefa disciplinar.

A equipe de monitoras ficou encarregada, também, de cuidar dos elementos pré e pós-textuais que foram escritos coletivamente pela turma para compor o livro (Ficha Catalográfica, Epígrafe, Dedicatória, Sumário, Apresentação e Epílogo), fazer a montagem e a revisão completa do livro em Word, montar o projeto gráfico do livro, imprimir o “miolo” para cada aluno encadernar e comprar os materiais de papelaria a serem utilizados na confecção. Para que os alunos compreendessem melhor a estrutura de um livro, as monitoras pediram que eles fossem à biblioteca, escolhessem alguns livros e observassem os elementos pré e pós-textuais, tentando identificar o que é uma epígrafe, um epílogo, um prólogo, uma ficha catalográfica, uma ficha técnica e em que páginas cada elemento deve aparecer.

Após a descrição dessas cinco etapas, observamos que, com o projeto sobre o Livro de Memórias, que articulou as disciplinas do 3º período, os alunos se envolveram em atividades de leitura, de produção de textos e de análises epilinguísticas e metalinguísticas, as quais são

desejáveis e importantes para a formação de um professor de Português. Portanto, pode-se ressaltar que esse projeto envolveu diferentes níveis de organização: a Superestrutura (a morfologia de um livro), a Macroestrutura (a construção da coerência) e a microestrutura (fatores locais que determinam a coesão).

A seguir, apresentamos os elementos pré-textuais (falsa capa, capa, ficha técnica, ficha catalográfica, epígrafe, dedicatória, sumário e apresentação) e pós-textuais (epílogo) do livro:

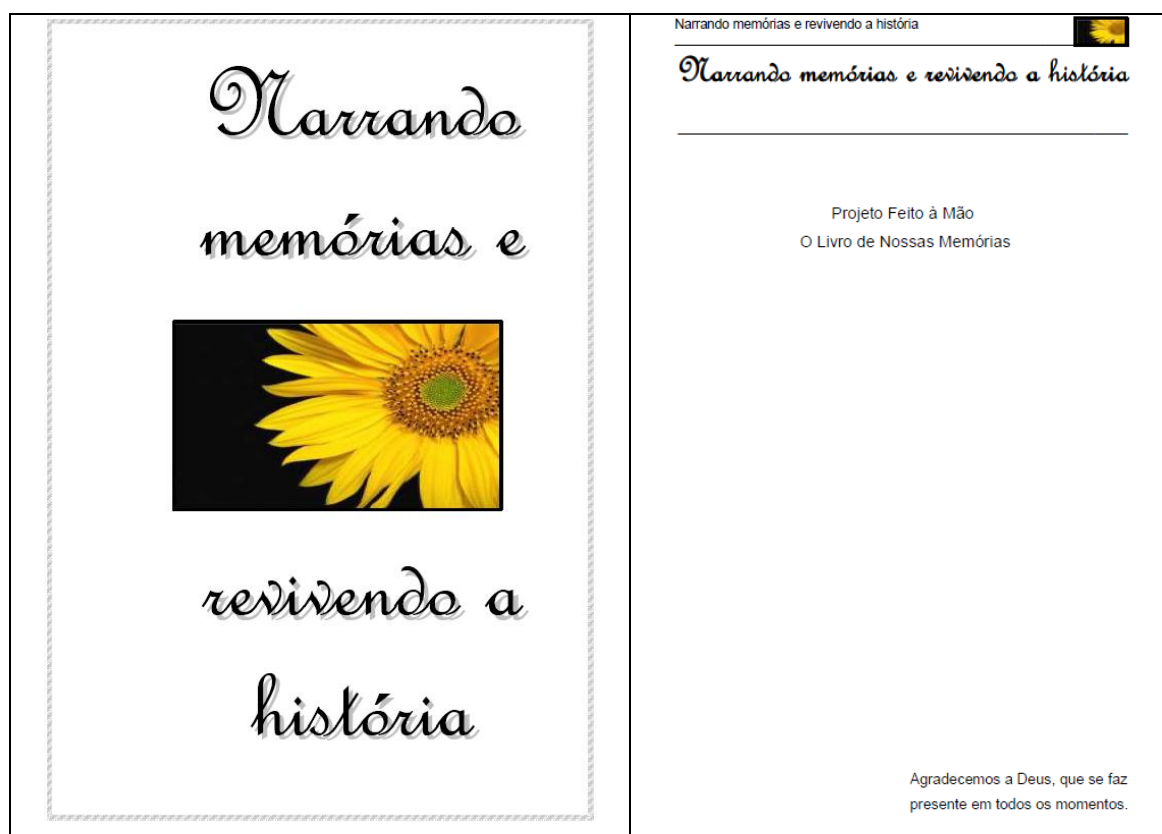


Figura 1: Falsa-capa e capa

Assim ficaram a falsa capa e a capa do livro de memórias. Alguns alunos deram sugestões de nomes e “Narrando memórias e revivendo a história” foi o eleito. Os alunos decidiram também ilustrar essa capa com a figura do Girassol, símbolo da Educação do Campo²³.

²³ Essa flor foi escolhida como símbolo da Educação do Campo na I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, em 1998. O girassol passou a ser visto, então, nesse contexto, como uma metáfora do trabalhador do campo, que também se orienta pelo sol.

Observa-se que, na capa, os alunos também decidiram colocar o agradecimento. Observou-se que esse tipo de agradecimento (a Deus) esteve presente em diversos gêneros (orais e escritos) produzidos pelos alunos.

A seguir, vemos a reprodução das páginas 2 e 4 do livro, que correspondem às fichas técnica e catalográfica.



Figura 2: Verso da falsa capa e verso da capa

Para a organização desses elementos pré-textuais, como já mencionado, as monitoras pediram que os alunos fossem à biblioteca e observassem as fichas catalográficas de alguns livros, buscando elementos que embasassem a formatação da ficha do livro de memórias.

Na página 5, reproduzida a seguir, vemos a epígrafe escolhida pela turma e a dedicatória:

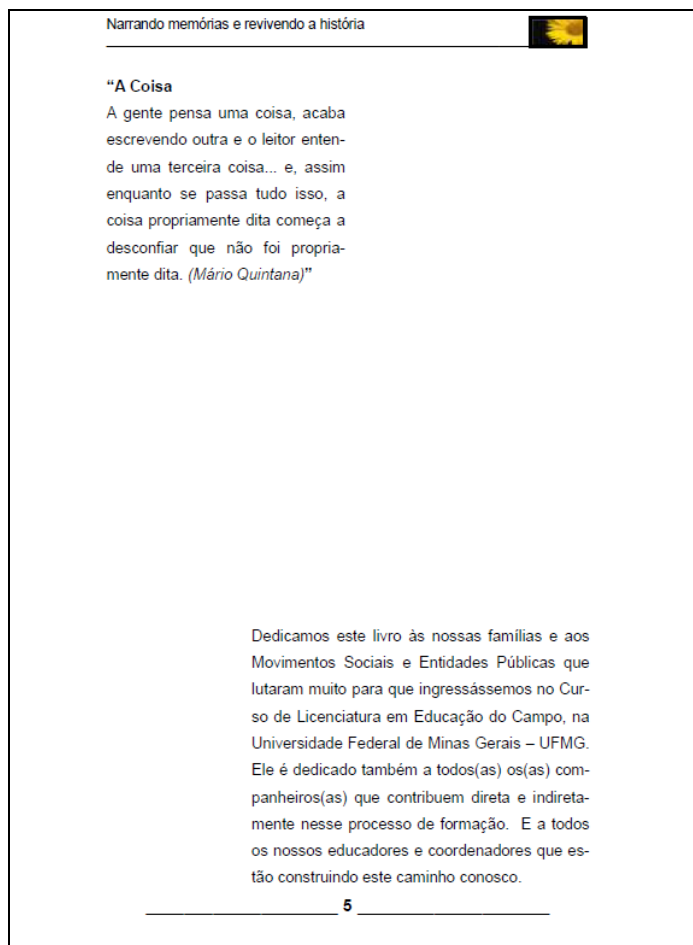


Figura 3: Epígrafe e agradecimento

O trecho de Mário Quintana que serviu de epígrafe ilustra bem o resultado final de um processo de escrita. Os alunos narram suas memórias, colocando no papel suas vidas recriadas e não revividas. Logo, houve uma seleção de fatos para atender a determinados objetivos. O texto final, seguramente, será lido por pessoas com outras formas de pensar, com outro conhecimento de mundo, o que pode dar ao texto um significado não imaginado pelo seu autor. Este, ao reler o seu próprio texto, também pode concluir que coisas ficaram por dizer, que algo poderia ter sido escrito de outra forma. Nos agradecimentos algumas escolhas lexicais caracterizam a identidade coletiva dessa turma: *Movimentos Sociais, Entidades Públicas, lutaram, companheiros*.

No sumário, apresentado abaixo, constam os títulos dos textos que compõem o livro e os nomes de seus autores.

Narrando memórias e revivendo a história	
Sumário	
Apresentação	07
Tecendo memórias (Alba Valéria Neiva Rodrigues)	09
Literatura e Memória (Alberto Dias Moreira)	11
Minhas lembranças (Ana Angélica Gonçalves da Silva)	13
O mundo mágico das palavras (Ana Paula da Silva Rodrigues) ..	15
Uma conversa (Anderson Luiz Carvalho Inocêncio)	17
Recordando (Andréa Paula Alves Dias)	19
Minha Memória (Andréia Pereira da Silva)	21
A leitura é fascinante (Aniele Aredes Gomes)	23
Leituras de uma vida (Beatriz Pereira Carlos)	25
Fragments da minha história de infância, escola e escrita (Claudia Rodrigues de Sousa)	27
Lembranças de minha vida (Cynthia Rosane Moura Aquino)	30
Narrando minhas memórias (Edma Alves Benedito de Souza)	33
Valorizando memória (Elias de Deus Duarte)	35
Reminiscências de infância (Elisangela Moreira da Silva)	38
Trajatórias de aprendizagem (Jocileide Santos Ferreira)	41
As mais belas recordações (Luciana Claudiele de Magalhães)	43
Lembranças da infância (Lucilene Osmerina dos Santos)	46
Memórias (Luziane Dias de Oliveira)	47
Construindo histórias (Maria de Lourdes Soares de Sá)	51
Minhas Recordações (Maria Lucia Soares Duraes)	53
Algumas memórias (Mariana Queiroga Tabosa)	55
Minha História de vida (Marilene Conceição Dias)	58
Minha vida no Campo (Rita Conegundes Soares)	59
A vida, a leitura e a escrita (Romário Fabri Rohm)	61
Minhas recordações (Rosires Aparecida dos Santos)	64
Lembranças de criança (Selma Regina Nunes dos Santos)	66
Minha vida do A ao beabá (Sheila Soares de Jesus)	68
Do caso à luta! (Silvio Cardoso Rabelo)	70
Memórias do meu contato com a escrita (Simone F. Andrade) ...	71
O fascínio de aprender a ler e escrever (Tamires de S. Maciel) ...	73
Epílogo	75

6

Figura 4: Sumário

O livro de memórias constituiu-se como uma antologia de 30 textos de memórias, sendo que 28 são dos alunos do curso e dois das monitoras que acompanharam o processo de revisão dos textos e foram convidadas a também publicarem o seu texto.²⁴

Na página 7, está a Apresentação escolhida pela turma dentre as três que foram submetidas à votação:

²⁴ É preciso esclarecer que dois dos 28 alunos que aparecem no sumário da Figura 4 desistiram do curso no TC que se seguiu ao TE de confecção do livro de memórias, restando, então, os 26 alunos que são os sujeitos desta pesquisa. Desses 26, quatro não concluíram o curso no tempo regular, o que justifica apenas 22 aparecerem na análise das monografias feita no capítulo seguinte.

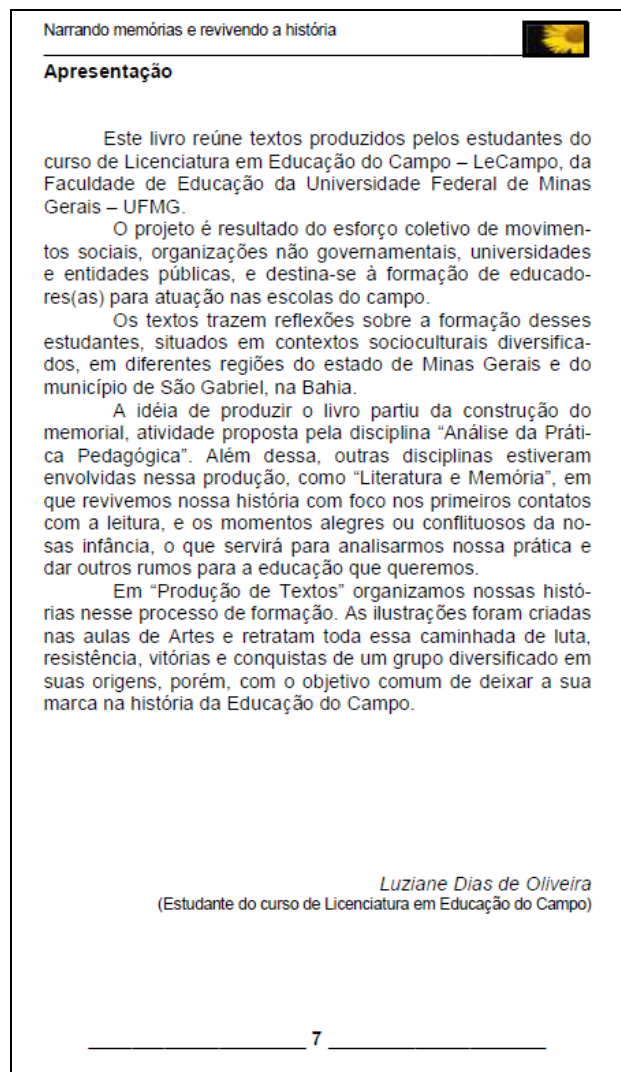


Figura 5: Apresentação

Um dos possíveis critérios para a escolha desse texto de apresentação é o fato de que a autora é uma aluna que já havia frequentado dois cursos superiores, tinha experiência com movimentos do campo e ocupava um lugar de liderança na turma. Além dessa imagem positiva que a autora representa, o conteúdo do texto foi considerado satisfatório porque enfatiza a origem do curso nos movimentos sociais e a heterogeneidade da turma. Diz que a “ideia” de se produzir o livro surgiu na disciplina do Eixo “Análise da Prática Pedagógica”, quando os alunos foram convidados, pela primeira vez, a resgatar suas memórias para a montagem de um portfólio. A ideia da montagem do livro não surgiu com a atividade do portfólio, como já foi dito, mas percebemos, com isso, que os alunos associaram essas duas atividades, pois ambas trabalharam a memória.

Por fim, nas duas últimas páginas do livro, está o epílogo, texto assinado por toda a turma, por ter sido coletivamente construído. Essa construção coletiva aconteceu em sala da aula: os alunos iam dizendo o que achavam que deveria ser escrito nesse texto e, no data-show, uma das monitoras ia digitando. Juntos, os alunos liam e reliam o texto projetado e surgiam novas ideias que eram acrescentadas, até que o texto ficou assim:

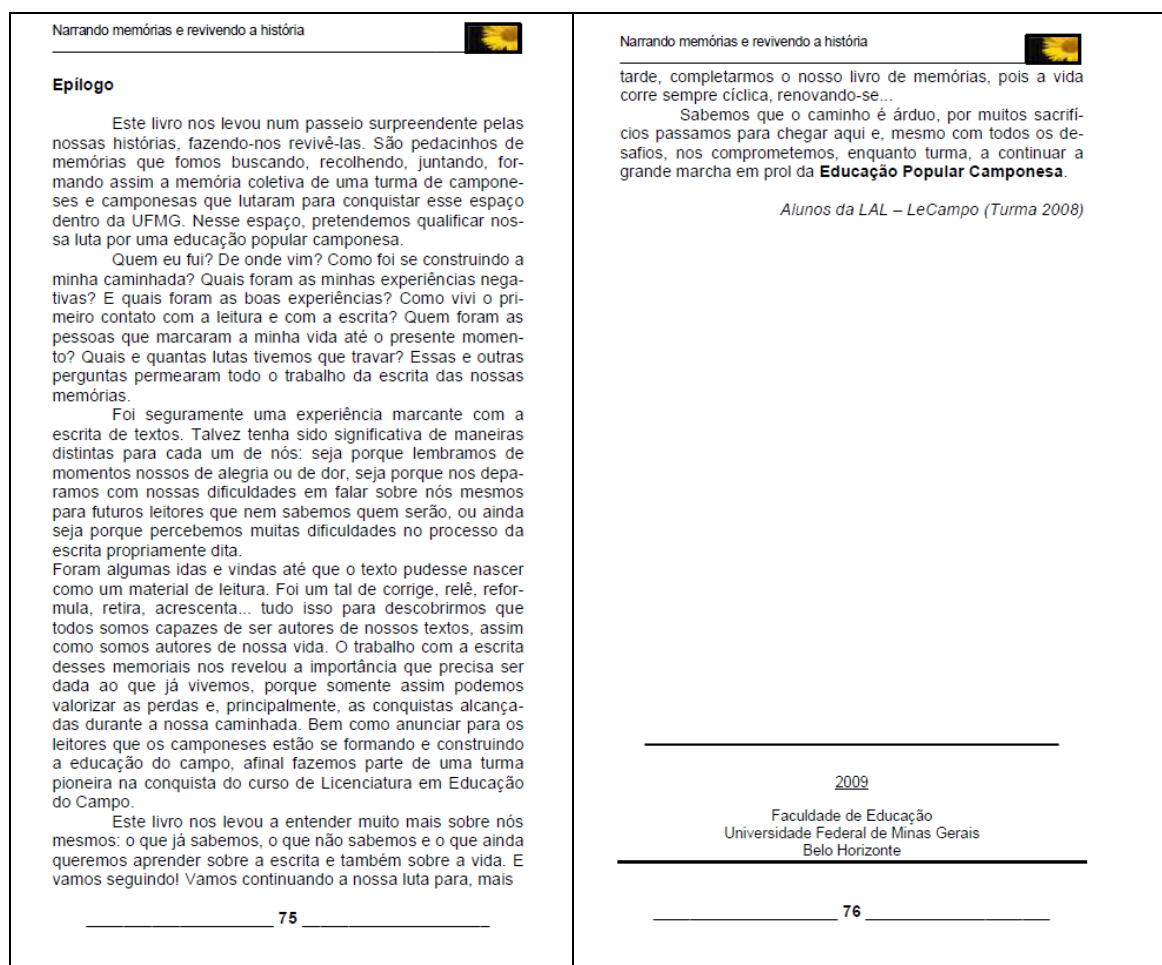


Figura 6: Epílogo

O texto do epílogo apresenta escolhas lexicais que identificam a turma, como: *camponeses*, *luta*, *conquista*, *educação popular*, *dificuldade*, *árduo*, *sacrifício*, *desafios*, *marcha*. Tais palavras refletem um discurso de luta (que é característico dos movimentos sociais e, conseqüentemente, da turma) que, às vezes, é reforçado pelo discurso da dificuldade. Essa discussão será ampliada mais adiante.

Nesse trabalho de formação docente mediado pela confecção do livro de memórias, a ação do professor traz as marcas da sua história pessoal, do seu percurso de alfabetização. E, no

comando da sua sala de aula, ele pode planejar diferentes recursos tendo em vista as estratégias que foram usadas com ele, durante a formação. O seu aprendizado, nos cursos de formação, inicial e continuada, tem um papel relevante na sua prática, assim como a sua trajetória anterior, o que reforça, por isso, a natureza formativa tanto do memorial quanto da estratégia didática que orientou a confecção do livro.

Nesta seção, buscamos descrever o contexto de produção do livro de memórias: os objetivos do projeto, a relevância de se fazer um livro nessa prática de letramento, as fases do projeto e sua materialidade (o livro). O tópico seguinte trata especificamente dos textos produzidos pelos alunos, fazendo-se uma análise desse *corpus*, que chamamos de *primeira versão do memorial*.

3.3.1 Análise dos memoriais em sua primeira versão

Os textos que foram publicados no livro de memórias trazem as histórias de vida dos alunos da infância até a entrada na universidade. Como não poderia deixar de ser, cada aluno privilegia contar o que supõe mais importante em sua história. O objetivo era que eles relatassem como se deu a sua inserção no mundo da leitura e da escrita, mas muitos alunos priorizaram contar outros fatos que não têm relação direta com a alfabetização.

As principais observações sobre a forma e o conteúdo desses textos foram agrupadas aqui em sete categorias: 1) A estrutura dos memoriais; 2) Memórias de métodos de ensino vivenciados; 3) Memórias de livros lidos na infância e adolescência; 4) Memórias de eventos de letramento extraescolar; 5) Discurso da dificuldade *versus* discurso da superação; 6) Idealização da UFMG e/ou do curso de Licenciatura em Educação do Campo e 7) A interferência da imagem do outro na escolha de fatos a serem contados. A seguir apresentamos cada uma dessas categorias.

3.3.1.1 A estrutura dos memoriais

Em relação à estrutura dos textos, há certa homogeneidade. A maioria escreveu uma narrativa em prosa, com princípio, meio e fim, seguindo a ordem cronológica dos fatos. Contudo, duas alunas escreveram o texto em verso e uma aluna escreveu o texto em prosa, mas com linguagem poética, com a presença marcante de rimas. Vejamos um trecho de cada texto:

Eu sou Maria
na década de oitenta nasci,
em uma comunidade
cujo nome é Suassui.
Terra boa mineira
de muita gente faceira,
como outra nunca vi. (Maria²⁵)

Quando eu entrei na escola,
eu estava exuberante.
Esperando a professora,
com a apostila do estudante. (Aline)

Fui para escola com seis anos, aprendi muitas músicas e queria só cantar. A professora boazinha, com carinho me tratava, mas da escola não gostava e só pensava em brincar. Minha mãe me repreendia e sempre nos dizia que o estudo era tudo que ela podia nos dar, por isso esta história hoje posso lhes contar. Foi difícil, é verdade, pois só na quarta série da escola aprendi a amar e descobri como era bom sentir bater no coração o prazer de uma leitura que nos leva a outros mundos visitar. (Mércia)

Esperava-se que o aluno escrevesse o texto em prosa, mas não foi dada nenhuma orientação nesse sentido. Contudo, como vimos, o primeiro rascunho do texto a ser publicado foi escrito durante a disciplina “Fundamentos Literários I: Literatura e Memória”, em que os alunos exploraram diversos textos literários. Além disso, o gênero memorial, sendo do tipo narrativo, permite uma maior liberdade ao aluno do que permitiriam gêneros acadêmicos mais tradicionais, como o artigo ou a monografia. Isso revela que, ainda no 3º período do curso e diante da proposta de escrita de um gênero acadêmico sobre suas memórias, os alunos puderam criar e arriscar.

Também por essa razão, por ser o gênero memorial menos formal do que outros gêneros que circulam na universidade, os autores dos memoriais utilizaram verbos na 1ª pessoa do singular, como podemos ver nestes dois exemplos:

²⁵ Para preservar a identidade dos sujeitos, optou-se por usar pseudônimos.

Foi através dessa leitura que comecei a me interessar pela literatura escrita, sem esquecer da oral, que foi a que primeiro despertou em mim o interesse por histórias. A partir daí começo, ainda que timidamente, a investir em outras leituras e, a cada dia, passo a tomar gosto pelas histórias fascinantes que os livros me proporcionam. (Elga)

Agora revivendo essas memórias enfumaçadas, remexendo com tantas emoções ora esquecidas, sofro por não ter mais o meu pai para compartilhar esse momento tão especial, já que para ele era importante o sucesso dos filhos. Mas sei que onde estiver estará orgulhoso de mim. (Luíza)

Essa flexão verbal é realmente a esperada; afinal, o autor de um texto em que o personagem principal é ele mesmo, narrando a sua própria vida, geralmente será escrito nessa pessoa verbal. Além do mais, como no contexto de produção dos textos objeto deste estudo não havia uma demanda avaliativa rigorosa (seleção de candidato ou obtenção de título acadêmico), os alunos tiveram uma certa liberdade, pois os leitores dos seus textos (colegas de turma, família, amigos e professores sem intenção de avaliar) estavam fora de uma hierarquia que exigiria a adoção de certas convenções linguísticas, como explica Bakhtin (2003, p. 303):

Nos estilos íntimos, essa proximidade do falante com o destinatário gera uma profunda confiança entre eles, conseqüentemente, uma “sensibilidade e uma boa vontade da sua compreensão responsiva”, o que permite que o falante abra “suas profundezas interiores”.

A própria ideia da confecção do livro, um trabalho manual, gera essa flexibilidade, já que se constitui como atividade que foge de um cânone mais tradicional de atividades previstas para o meio acadêmico. Ou seja, o trabalho manual vinculado à arte permitiu uma relativização da tarefa, uma liberdade que não existe na produção de gêneros acadêmicos tradicionais.

Curioso foi observar que uma aluna utilizou a 3ª pessoa do discurso. Vejamos um trecho:

A tristeza parecia não ter mais fim, mas a vida tinha que continuar e Mariana segue o seu caminho, lutando contra as barreiras que encontrava. Torna-se forte diante das dificuldades e volta para sua terra natal, deixando de lado uma rotina cansativa e sofrida. A fim de continuar seus estudos matricula-se em uma escola onde seria oferecido o ensino médio em um ano e meio, através de um programa do governo federal (na época o programa chamava-se A Caminho da cidadania). Agora sentia que tudo estava bem, que a vida lhe sorria. (Mariana)

Vemos que a aluna fala de si mesma como se estivesse falando de outra pessoa. O uso dessa estratégia retórica revela que a aluna se sentiu mais à vontade para falar de si dessa forma. Isso porque o seu texto traz muitos relatos de sofrimento e superação, enaltecendo a perseverança da personagem principal. Logo, talvez por modéstia, a aluna parece ter preferido se afastar, para não criar uma imagem de autopromoção.

Em relação ao registro, algumas considerações também podem ser feitas. A presença de um registro dialetal (não padrão) proposital, que caracterizasse o personagem-narrador-aluno, era uma expectativa; afinal, os alunos estavam reconstruindo a sua identidade. Além do mais, a leitura de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* dava margem para que as marcas dialetais aparecessem, uma vez que a autora, Carolina Maria de Jesus, escreveu o seu texto de forma não padrão. No entanto, esse tipo de registro não apareceu, o que comprova que a proposta de escrita dos memoriais traz uma liberdade relativizada. Os alunos puderam fazer certas escolhas que não poderiam ser feitas na escrita de outros gêneros acadêmicos; contudo, não podemos chegar ao ponto de dizer que os alunos “ficaram à vontade para escrever”. O memorial, mesmo com essa certa liberdade e mesmo não tendo passado por avaliação formal, não foi um texto espontâneo; afinal, ele faz parte de um projeto escolar que previa prazo de entrega e a presença dos alunos em todas as etapas de elaboração. Prazo e presença também são métodos avaliativos, logo, os alunos não ficaram exatamente à vontade e isso nos leva a pensar, por exemplo, que, talvez pelo fato de querer se desvencilhar da tarefa, as alunas que escreveram o texto com características de poemas tenham escolhido escrever num formato com o qual se identifiquem mais, mas, por outro lado, não se permitiram desviar do registro padrão da língua.

Portanto, podemos dizer que os alunos se engajaram, aderiram claramente à proposta, a qual revela alguns condicionantes (como a narrativa pessoal e a presença de avaliação, mesmo que menos formal), que favoreceram algumas opções (escrever em verso, escrever em prosa, usar a 1ª pessoa do discurso, usar a linguagem padrão).

3.3.1.2 Memórias de métodos de ensino vivenciados

Observamos, também, o olhar que os alunos lançaram para os métodos de ensino que vivenciaram. A visão sobre esses métodos varia: alguns criticam, outros se mostram saudosos e crentes de que o método foi eficaz. Vejamos alguns exemplos:

O que importava para a escola, e para a maioria dos pais e mães dos/das estudantes, era o boletim no final de cada semestre. Se todas as notas estivessem escritas de caneta azul, eles faziam a leitura de que tudo estava correndo bem. As “educadoras” não demonstravam nenhum compromisso com a aprendizagem de fato. As principais atividades executadas pela escola eram voltadas para a matéria de matemática. Os estudantes tinham que decorar a tabuada para depois fazer a lição e, se errassem... ah! (Elga)

Dando continuidade da 5ª a 7ª séries, a minha tia dava aulas de língua portuguesa para mim; ela era dessas professoras que dava muitos livros para ler e de 15 em 15 dias tinha que ler um livro, fazer um resumo escrito dele e depois subir num tablado para contar a história para os colegas. Subir nesse bendito tablado era sempre o problema, porque não tinha quem não ficasse vermelho, amarelo, rosa... Lembro que num dia de apresentação da turma, uma das colegas quase desmaiou no meio da apresentação e em cima do tablado. Ele era alto e lá de cima tinha uma visão muito ampla, acho que era esse o motivo das dificuldades de muitos. (Edgar)

Não me lembro de muitos detalhes, mas lembro sempre que as leituras estavam ligadas aos trabalhos da escola, pois eram raras as vezes que era por meu interesse. (João)

Com o passar dos dias a nossa professora nos deu um livro de literatura infantil: que alegria ao receber aquele livro! Tão bonito, colorido, meu primeiro livrinho de história. Mas quando a professora disse que iria tomar a leitura e todos deveriam fazer a leitura oral da história lá na frente, para toda a sala, como fiquei nervosa... Pensei que não conseguiria, que não estava preparada e que a turma me criticaria. A ansiedade foi tanta que não tive o prazer de sentir, de viver e de me emocionar com aquele conto de fadas. Chegou o grande dia, eu tremia e gaguejava tanto que não sei mais quais foram as palavras que saíram da minha boca. A partir desse dia, acho que meu encanto com a escola não era mais o mesmo, não me interessava muito pela leitura e nem participava das aulas. (Flávia)

Era uma tal de margem no caderno que não podia ultrapassar, a letra então, uma coisa impecável, caso contrário, era castigo mesmo. (Patrícia)

A escola era pequena, somente uma sala, a professora nos ensinava o ABC, e nós tínhamos que decorar todas as letras. Lembro-me que quem não quem não conseguisse, ficava de castigo. (Luíza)

Nos exemplos acima, os alunos relataram os métodos de ensino de sua escola de uma forma mais avaliativa, destacando os pontos negativos, como: a valorização excessiva da nota, a “decoreba”, a leitura obrigatória de livros, a elaboração de resumos sobre eles e a exposição do aluno a situações constrangedoras, causando desinteresse e frustração. A escolha por essa abordagem revela que esses alunos começam a construir suas concepções sobre o ensino, principalmente sobre o ensino de Língua Portuguesa e Literatura.

Já nos trechos abaixo, os alunos relatam métodos autoritários de ensino, mas não revelam discordar deles:

O método usado era: decorar o ABC, e quando aluno achava que estava na ponta da língua a professora pegava um papel e fazia nele um furo de um tamanho em que seria possível ver a letra por seu orifício, que era então colocado sobre a letra e o aluno ao reconhecê-la falava que letra era aquela. Logo que o aluno tivesse reconhecido todo ABC então era passado para a próxima etapa que seria o beabá. Era comum também o aluno decorar textos e depois citar para a professora sem necessitar olhar o texto, com perguntas formuladas por ela tiradas dali. Me parece que na segunda série eu já sabia ler e conseguia passar por esse processo que dava o nome de tomar ponto. (José)

Na 2ª série eu me recordo que a Diretora da Escola chamava um aluno(a) na secretaria para tomar a leitura, abria um livro com textos enormes e pedia pra gente

ler. Eu tinha muito receio dela, que era séria, mas ao mesmo tempo era muito carinhosa com as crianças. A gente sempre conseguia ler o texto proposto. (Dira)

Depois, já nos anos seguintes, para testar o desenvolvimento da leitura e escrita, fazíamos vários ditados, além de ter que apresentar os cadernos para a diretora, que revisava-os e escolhia um texto para tomar a leitura. Era um momento de muita tensão, o medo de errar fazia com que eu tremesse toda, mas sempre me saía bem. (Márcia)

Esses alunos relatam ter passado por algumas situações de tensão na escola, mas que o método foi eficaz; afinal, o primeiro diz: “na segunda série eu já sabia ler e conseguia passar por esse processo que dava o nome de tomar ponto”. Já a segunda relata: “Eu tinha muito receio dela, que era séria, mas ao mesmo tempo era muito carinhosa com as crianças. A gente sempre conseguia ler o texto proposto”. E a última diz: “Era um momento de muita tensão, o medo de errar fazia com que eu tremesse toda, mas sempre me saía bem”. Com isso, percebemos que os alunos quiseram dizer que, apesar de os métodos serem autoritários e gerarem uma certa tensão, eles conseguiam se sair bem.

Esses relatos nos revelam que os alunos rememoraram os métodos de ensino com que eles foram alfabetizados, com um olhar de quem está, agora, em outra posição: a de estudante de um curso de formação de professores que começa a perceber a importância de se ter uma visão distanciada sobre os métodos de ensino, o que não quer dizer que os métodos tradicionais devam ser simplesmente abolidos, mas repensados.

3.3.1.3 Memórias de livros lidos na infância e na adolescência

Vejamos alguns trechos em que os alunos citam livros lidos na fase escolar:

Aos dez anos de idade ganhei um livro da minha tia, que passava férias na cidade. O livro tinha como título “A Odisséia”. (...) Meses depois, arrumando algumas coisas, acabo encontrando o livro e decido iniciar a leitura. Mergulhei na leitura e fiquei fascinada com a história; quanto mais eu lia, mais vontade tinha de ler. Recordo que, como o livro não era muito grande acabava lendo só um pouquinho por dia para não acabar aquela sensação de ser transportada para outro lugar, para outra realidade, com outra dinâmica. (Elga)

Ainda criança, ganhei um livrinho que tinha escrito na capa “A Bíblia da Criança,” em dois dias consegui ler todos os textos do livro. Lembro que os textos se tratavam da criação do mundo, divididos em “Velho Testamento” e “Novo Testamento”. Como não tinha opção, li esse livro várias vezes e acabei decorando tudo. Até hoje sei contar as histórias que aprendi com esse livrinho. (Patrícia)

Lembro que o primeiro contato com a leitura foi quando ganhei uma coleção de livros com várias historinhas infantis, como Branca de Neve e os Sete Anões,

Chapéuzinho Vermelho, os Três Porquinhos... (...) Aos 11 anos de idade fui cursar a quinta série na cidade de Ouro Verde de Minas, e lá o primeiro desafio que tive foi fazer parte de uma peça teatral, sendo o filho do texto “Hora de Dormir”, de Fernando Sabino. (...) Durante esse tempo li muitos livros como, por exemplo: Odisséia, vários de Monteiro Lobato e outros mais. (...) Lembro também que durante esse tempo li “A águia e a galinha”, de Leonardo Boff, que contribuiu muito para o meu crescimento pessoal, espiritual e profissional. Hoje posso dizer isso com toda a certeza. (Edgar)

fiz da escola meu canto de fantasia, lá eu viajava nos livros de literatura infantil: Chapeuzinho vermelho, a Bela e Fera e o lobo mal. (...) A professora dona Ilda pediu que eu lesse o livro “Éramos Seis”. (...) Amei ler o livro, com ele aprendi a perder e a ganhar, enfrentar a vida, pois o mesmo retratava a história de crianças perdidas. (...) Li na minha adolescência, “Escrava Isaura”, “A Moreninha”, “Sinhá Moça” e outros. (Francisca)

Com elas tive a oportunidade de conhecer várias obras maravilhosas de nossa literatura, lendo alguns livros e ouvindo os colegas contarem na sala de aula. Clássicos inesquecíveis como “A Moreninha”, “Vidas Secas”, “Os Miseráveis”, “Meninos de Areia”, entre outras obras fantásticas de nossa literatura. (Márcia)

Dois alunos disseram ter lido uma versão do livro “Odisséia”, uma narrativa épica grega, de Homero. A leitura de um texto religioso é citada por uma aluna, Patrícia, que diz ter lido e relido várias vezes a “Bíblia da criança”, até decorar as histórias, das quais se lembra até hoje. Clássicos da literatura infantil também são lembrados por dois alunos, como “A Branca de Neve e os sete anões”, “Chapéuzinho Vermelho”, “Os três porquinhos” e “A Bela e a Fera”. Alguns livros da literatura brasileira também foram citados: “A Moreninha” (citado por duas alunas), “Sinhá Moça”, “Vidas Secas”, “Escrava Isaura” e “Éramos Seis”. Outros livros citados foram “A águia e a galinha” e “Meninos de areia”. Em relação ao título deste último, pensamos ter havido um equívoco da aluna, que devia estar se referindo ao livro “Capitães de Areia”, de Jorge Amado.

Apenas cinco alunos relataram memórias de livros lidos na infância e adolescência. Logo, essa categoria de análise dos memoriais vale mais pelo que diz o silêncio e as lacunas deixadas pelos outros 21 alunos. Não lembrar ou não relatar as leituras feitas nessa época pode revelar que as experiências com a leitura literária não foram muito presentes ou não foram significativas.

3.3.1.4 Memórias de eventos de letramento extraescolar

Observamos também que muitos alunos relataram memórias de experiências com a leitura e a escrita fora do ambiente escolar:

E mesmo lendo com dificuldades eu escrevia cartas para minha mãe que ainda permanecia na Zona rural. (Amélia)

Lembro-me das cartas que escrevia a mando de mamãe para os parentes distantes, do caderno de receitas, das leituras feitas na igreja e de ler livros diversos de historinhas infantis. Lia todos os que eu quisesse e pudesse, me sentia saciada. Às vezes eu dava uma de “sabichona” e até corrigia minha mãe durante as conversas... Coisa de criança! (Virgínia)

Os meus primeiros passos para começar a escrever e ler foi com a ajuda do meu pai que, mesmo com o pouco estudo, teve uma participação muito ativa nesse começo. Foi com ele que aprendi o alfabeto, e também a juntar e formar as palavras. (...) Todo dia meu pai tirava um tempo para me ensinar, sentávamos na mesa da sala e lá começava a aprender todos os passos para o mundo de ler e escrever. (Adélia)

Desde a minha infância, sempre tive gosto pela leitura, qualquer tipo de texto. Recordo com orgulho das placas dos supermercados, propagandas políticas que recebia em casa, os romances que o meu pai guardávamos com tanto cuidado... (Patrícia)

Então comecei a ouvir músicas pelo rádio e novelas, também pelo rádio, porque na época não existia energia elétrica na minha comunidade, era só o rádio movido a pilha. As músicas eu passava para o papel e depois cantava junto com os amigos(as) nas festinha de grupo de jovens, do qual eu fazia parte. As novelas serviam de inspiração para os meus sonhos de menina que começava a descobrir os segredos do amor. Também nessa fase eu lia muitos poemas que a gente chamava de pensamentos que eu encontrava nos cadernos de anotações dos meus amigos(as) mais velhos. (Dira)

Num certo dia, meu pai começou a fazer letras em um pedaço de casca de palmito, com um pedaço de pau e eu achei tudo muito interessante. (...) Então, me ensinou a fazer algum rabisco. E nesse meio de tempo meus irmãos também me ajudavam um pouco, mais aí já escrevíamos no papel. (Ariana)

Nesses trechos, observamos que, fora da escola, os alunos continuam envolvidos com a leitura e a escrita por meio da escrita de cartas; da leitura e escrita de cadernos de receitas, da alfabetização em casa, com pais e irmãos; da leitura de placas de supermercados, propagandas e romances; e da escrita de letras de música e de versinhos em cadernos. Todos esses eventos de letramento se mostram tão ou mais ricos que os eventos escolarizados; afinal, eles são espontâneos e fazem o aluno “se virar sozinho”, sem a mediação do professor.

Destaca-se que muitos desses relatos falam sobre experiências com a leitura e a escrita em eventos religiosos:

Às vezes, eu fazia de conta que sabia ler, pegava o jornalzinho do culto dominical e “lia...” (Gisele)

Sempre era convidada a fazer leituras na igreja. (Márcia)

Minha família, muito religiosa, me levava sempre às missas e cultos dominicais onde eu tinha contato com os folhetos da celebração e meu pai me incentivava a ler e cantar na celebração. (Dira)

Nesse mesmo período já tinha entrado na catequese, onde fazia leituras nas Missas, e isso me ajudou muito a reforçar mais ainda a minha leitura. (Edgar)

Na vida comunitária, eu tive muito contato com a escrita. Eu participava das coroações que da minha igreja, eu copiava cânticos que seriam apresentados. (Ariana)

Em sua pesquisa de doutorado, Souza (2009) aponta que diversos fatores contribuíram para a construção de determinadas práticas de letramento na comunidade pesquisada²⁶, como a presença de anotações referentes às lavouras de algodão (dias trabalhados, quantidade de algodão colhido, controle de gastos com plantio) e os materiais da cultura escolar, como livros didáticos e cadernos escolares. Mas, o que se revelou preponderante no grupo estudado foi a presença de textos religiosos, particularmente livros de catecismo e de difusão do ideário católico. Dessa forma, a Igreja Católica foi apontada como “principal instância na difusão de material escrito e de práticas de leitura e de escrita, influenciando fortemente o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita de alguns dos sujeitos estudados” (SOUZA, 2009, p. 7)

Citando autores como Batista e Ribeiro (2004) e Frago (1993)²⁷, Souza (2009) associa o catolicismo à formação de leitores, ainda que leitores com um horizonte de leitura relativamente restrito.

Quando se observam celebrações católicas, são identificados impressos diversos que orientam celebrantes e assembleia de fiéis (catecismos, missais, hinários, Bíblia, seminários litúrgicos e liturgias mensais, por exemplo). Esses materiais impressos têm uma forma específica de leitura durante as celebrações: são oralizados, lidos em voz alta, por aqueles que ocupam o lugar de celebrantes ou dirigentes e por leitores previamente escolhidos. Quando se considera uma missa, por exemplo, que é uma celebração católica, pode ser observado que a grande maioria dos fiéis que constitui a assembleia segue no folheto, livro de liturgia ou outro material escrito que orienta a celebração ou apenas ouve a leitura feita por outras pessoas (padre e pessoas da equipe de liturgia). (SOUZA, 2009, p. 102)

²⁶ Comunidade rural localizada no município de Porteirinha, no norte de Minas Gerais.

²⁷ BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vera Masagão. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 89-124. jul./dez. 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Isso também se dá em relação aos evangélicos, que seriam ainda “mais estimulados a ler a Bíblia, ler em voz alta durante o culto, a escrever e a dar palestras, testemunhos ou aulas, por exemplo” (SOUZA, 2009, p. 103)

Outra constatação foi sobre a perda de espaço da capacidade de memorização para a habilidade de leitura.

Se, por muito tempo, ter “boa memória” e dominar com eficiência um repertório de rezas (...) era marca de prestígio a favor de rezadeiras (...). (Mas) à medida que as celebrações passaram a ter maior presença de textos escritos – Bíblia, livros, folhetos e cartilhas – o lugar de destaque tornou-se cada vez mais destinado a quem sabe ler. (...) Por um lado, (as benzedadeiras) fazem críticas aos textos escritos que são caracterizados por elas como menores, limitadores da memória e, também, dos atuais rezadores, jovens e adultos alfabetizados que leem nas celebrações do culto dominical. Por outro lado, manifestam o desejo de aprender a ler para participar de forma mais autônoma e, desse modo, ter novamente uma atuação destacada nessas celebrações.

Dessa forma, ainda que a cultura da memorização perca espaço, a presença de materiais escritos na Igreja incentiva a busca pela alfabetização. Em decorrência disso, Souza (2009) destaca, também, a contribuição da produção e circulação de material escrito promovido pelas editoras católicas na democratização do acesso à escrita em regiões distantes dos grandes centros urbanos.

Em relações aos memoriais, percebe-se a importância dos textos religiosos (principalmente o folheto das missas), no letramento desses alunos. Antes e durante a fase de alfabetização, ter contato regular com esse tipo de texto ajudou os alunos a desvendarem o código escrito e a se apropriarem dele.

3.3.1.5 Discurso da dificuldade *versus* discurso da superação

Chamou-nos a atenção a recorrência de relatos sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos antes de alcançarem o “sonho de estudar na UFMG”. Vejamos alguns exemplos:

Com oito anos tive um momento muito difícil na minha vida, pois fiquei a tomar conta da casa por motivos de saúde da minha mãe. Ela adoeceu e teve que ir para São Paulo tratar, pois nos hospitais da minha região os médicos não encontraram o tipo de doença que ela tinha. Ficou um mês em São Paulo, mas não conseguiu ficar mais, porque não agüentava de saudades da sua família e principalmente de mim e do meu irmão casula. Isso foi só o começo de tudo. O mais difícil foi quando ela teve que ir para Brasília e ficou quatro meses por lá. Foi muito difícil pelo fato de eu ser apenas uma criança e ter que fazer todo o serviço de um adulto, como: lavar

roupas e vasilhas, fazer almoço, arrumar a casa e depois ter que ir para a escola estudar. Os meus tios ficaram todos admirados ao ver uma criança com tantas responsabilidades de um adulto. (...) tinha que levantar 5 horas da manhã para pegar o ônibus das 6:30. Só voltava para casa ao meio dia; muitas das vezes voltava a pé, porque quando chovia o ônibus não ia nos levar de volta para casa e andávamos com fome e sede, mas não desistíamos. (Joana)

Pertencente a uma família humilde e que viveu momentos difíceis, como alcoolismo e dificuldades financeiras, minha infância não foi muito fácil, mas a escola sempre trouxe perspectivas de dias melhores. (Isabel)

Em casa as coisas estavam difíceis. Faltavam alimentos, brinquedos e principalmente faltavam livros. (...) Como disse, com mãe faltava sempre o alimento e quando faltava ela falava: “faça o sinal da cruz na boca e vai dormir”, pois para ela este era o conforto e esperança de que Deus iria nos ajudar no outro dia. (Francisca)

Foi duro; eu sei, ver a minha mãe preocupada sem saber o que fazer. Tantos filhos para criar e a dureza ali chegando, as dificuldades aumentando, e o meu pai pelo mundo pra poder nos sustentar. (Mércia)

Aos 11 anos de idade, terminei o antigo primário, e só voltei para escola 10 anos depois. Aquele período foi uma experiência ao qual não tenho boas recordações. Morava na zona rural e não tinha condições de dar continuidade aos estudos, pois para isso eu teria que ir morar na cidade. Meus pais por sua vez, não possuíam recursos financeiros para me manter lá. (José)

Os alunos relatam muitos momentos de dificuldade enfrentados por eles e sua família: doença na família, responsabilidade de tomar conta da casa, problemas com o transporte escolar (acordar cedo, andar a pé), fome, alcoolismo, dificuldades financeiras, ausência do pai ou da mãe, interrupção dos estudos. São problemas de toda ordem, colocados como obstáculos que impediriam a conclusão da educação básica e impossibilitariam que eles chegassem ao ensino superior. Uma das dificuldades mais relatadas é a distância entre casa e escola e a necessidade de morar longe da família para estudar:

Fui estudar na escola do distrito.
Para chegar lá andava quatro
quilômetros a pé.
Saía de casa bem cedo,
sem nem mesmo tomar café. (Maria)

Existe uma escola próximo de nossa casa a uma distância de 4km aproximadamente, chamada José Gonçalves, na comunidade de São José município de Grão Mogol. (...) Após terminar a 1ª série, mudei de escola da 2ª até a 4ª passei a freqüentar outra escola que ficava em uma distância maior do que a primeira, em que eu teria que andar 6km a mais do que a primeira. (José)

Vim de uma família de nove irmãos, os meus pais moravam na zona rural onde o acesso à escola era muito difícil. A primeira parte da minha vida escolar começou quando eu fui morar com a minha tia para estudar (...). (Amélia)
Meu pai me matriculou em uma escola que ficava em uma pequena vila bem distante da minha casa, porque na minha comunidade não tinha escola. Andava doze quilômetros por dia para estudar. (Dira)

O percurso que fazia de casa até a escola era de, aproximadamente, duas léguas. Isso durou até a conclusão do ensino fundamental. Após a conclusão do mesmo, tive que me deslocar para outra cidade para concluir o ensino médio, pois naquela época não existia o segundo grau no município em que eu morava. (Patrícia)

Estudar era meu sonho e ainda é. Era um pouco difícil para chegar à escola porque era muito longe, tinha gado bravo na estrada, mas eu não desanimava. (...) Quando eu estava estudando na cidade tive algumas dificuldades por causa da distância, muitas vezes tínhamos que andar a pé e algumas vezes íamos em um ônibus que carregava os alunos. (Dora)

Eu era apenas uma mocinha e vi minha vida se transformar, para escola da cidade eu teria que mudar. (...) Agora lembro com saudade das auroras de minha vida, que quando o galo cantava já estava na estrada para poder estudar. O dia inteiro agüentava, a fome revirava a barriga, mas quando chegava em casa, da porta já sentia o cheirinho da comida que com carinho ela fazia. (Mércia)

Outro problema relatado é sobre a baixa escolaridade dos pais:

Dominei a leitura aos sete anos de idade, isso na época foi uma vitória para mim e meus pais, uma vez que minha mãe não sabia ler e meu pai o fazia com dificuldade. (Virgínia)

Infelizmente meus pais não retornavam minhas cartas, pois não eram alfabetizados, e os meus irmãos que continuaram na Zona Rural não tiveram a oportunidades de estudar. (Amélia)

Isso parece entrar como um argumento que enaltece o fato de, mesmo com pais semianalfabetos, conseguirem estudar e entrar na universidade.

Há relatos, também, sobre a morte de pessoas próximas:

Muitas vezes o destino nos reserva o inesperado, perdi meu pai, meu alicerce, tudo ficou muito difícil, me senti perdida, desiludida com a vida, sobretudo, com a escola (...). (Luíza)

Tia Dalva tinha asma e morre, deixando sua sala de aula e suas crianças que tanto amava; essa foi a primeira perda de Mariana. (...) (Mariana)

Perdemos nossa mãe muito cedo e meu pai teve que trabalhar muito na roça para nos sustentar. (Dora)

Em 1975, perdi minha mãe, parece que até hoje todos os dias eu a perco, pois ainda não aceitei essa passagem. A Cecy, minha irmã mas velha, ficou tomando conta de três crianças que eram meus irmãos, sendo que nem filhos ela tinha, e teve que tomar a responsabilidade de mãe ainda muito nova. Cecy é igual ou mais valente que a minha mãe. (Francisca)

No meio do ano de 2005 perdi meu tio que mais gostava, era a pessoa que mais brincava comigo, ele é uma pessoa que vai ficar para sempre em minha memória. Lembro-me de quando ele me montou em um cavalo e me colocou no cabeçote da sela, eu e os meus primos. Neste cavalo amontoaram-se 4 pessoas e ele ficou brincando comigo e com os meus primos, andando pela estrada a fora. (Joana)

Todos esses relatos fazem parte do que chamamos aqui de “discurso da dificuldade”. Discursos assim são usados quando se quer, conscientemente ou não, colocar-se como vítima de uma situação. Nesse caso, podemos dizer que os alunos fazem relatos muito ricos sobre as dificuldades enfrentadas pelos povos do campo e colocam essas dificuldades como verdadeiras barreiras para a conclusão da educação regular e, principalmente, da entrada na educação superior. Além disso, assimilar o discurso da dificuldade permite à pessoa relativizar cobranças e expectativas.

Por outro lado, após todo esse discurso da dificuldade, os alunos mostram, ao fim, que tudo vale a pena, pois a conquista que estava por vir seria recompensadora:

Apesar de todas as dificuldades encontradas na vida, consegui vencer, pois tive a ajuda da minha família. Se não fossem eles talvez hoje não estivesse aqui estudando em uma faculdade. Agradeço muito a minha família por eles existirem em minha vida e por eu ter chegado aonde cheguei. Hoje, “sou muito feliz”. (Joana)

Mesmo com tantos obstáculos
continuei os estudos no decorrer dos anos,
firme nos meus ideais,
sonhando e fazendo planos.
Formei no ensino médio
em meio à dificuldade.
Tempos depois realizei meu sonho
de entrar para a universidade,
resultado das lutas pela educação,
travadas pelas entidades. (Maria)

No final de 2005 concluí com êxito o ensino médio e técnico em agropecuária. Nossa! Isso foi uma maravilha! Depois de tanta dificuldade e trabalho consegui terminar, a minha felicidade foi imensa, e a da minha família nem se fala, isso porque eu era a única na família que morando no Vale do Jequitinhonha, havia continuando os estudos concluindo-os. (Adélia)

Sempre enfrentei muitas dificuldades para estudar, porque morando na zona rural o acesso à escola é muito difícil, mas com muito esforço estou tendo a chance de realizar o meu sonho. Agora, com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, mais do que nunca, sei que terei a oportunidade de contribuir com a educação no campo, que começa com a formação de bons leitores. (Gisele)

Não é fácil conciliar trabalho, duas faculdades e a distância do filho, mas colher os resultados desses esforços é muito gratificante. (Isabel)

Hoje tenho 46 anos, sou casada, tenho três filhos e três netos que são tudo para mim e posso dizer que toda a vitória da minha vida vem do meu passado, pois com as dificuldades aprendi a valorizar a educação. Tornei-me funcionária pública, igual a minha mãe, com a diferença de que hoje tive a oportunidade de estar na faculdade, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, e com a certeza de que onde quer que minha mãe esteja estará muito orgulhosa por mim. Espero ser uma educadora capaz de ensinar a crianças e aos adolescentes o valor da leitura. Sei que tenho muito a aprender com este curso que estou fazendo, afinal superar obstáculos é vencer um dia após o outro. Meu nome é Francisca Regina Nunes dos Santos, Mulher guerreira, que sofreu muito na vida, mas não deixou que esse sofrimento fizesse com que desistisse, pois é por ele que me tornei cada vez mais forte. (Francisca)

O discurso da dificuldade seguido pelo discurso da superação pode ser analisado como uma estratégia retórica utilizada para tornar ainda mais grandiosa a entrada na UFMG; afinal, para esses alunos, fazer parte desta instituição é a recompensa por todas as dificuldades enfrentadas, é a valorização do mérito de alunos que tinham tudo para desistir, mas seguiram em frente e venceram. Logo, seguindo esse raciocínio, observamos, nos relatos dos alunos, um pouco de idealização da instituição superior de ensino, próxima categoria a ser analisada.

3.3.1.6 Idealização da UFMG e/ou do LeCampo

Outra observação recorrente durante a leitura dos textos foi sobre a idealização da UFMG ou do curso de Licenciatura em Educação do Campo, como se estar presente nesta universidade e fazer parte desse curso fosse algo suficiente em si mesmo para garantir uma mudança social.

Vejamos alguns trechos:

Que destino! Depois de toda essa trajetória da minha vida escolar, estou na UFMG, fazendo um curso de licenciatura, parece um sonho, estou me sentindo realizada, é mesmo uma dádiva de Deus. (Flávia)

Sempre sonhei em fazer um curso superior, até que em 2007, surgiu essa oportunidade e consegui ingressar no curso de Licenciatura em Educação do Campo na FAE. Estudar na UFMG é um sonho para qualquer estudante. (Luíza)

Estar numa universidade conceituada como a UFMG é uma conquista que tem um sabor especial em minha vida, diante dos desafios e limitações pelos quais passei durante essa trajetória. (Isabel)

Esse curso, construído através de muita luta e resistência, proporciona uma educação sistematizada para o povo campesino, respeitando assim os valores e as culturas de homens e mulheres camponeses. Ocupamos o “LATIFUNDIO DO SABER”. (Roberta)

Esses alunos veem o fato de estudarem no LeCampo, na FaE, na UFMG como uma “dádiva de Deus”, um “sonho”, uma “conquista”. Para eles, estar neste lugar é mais do que fazer um curso superior, é fazer parte de uma instituição respeitada, renomada e, principalmente, de um curso conquistado por meio de lutas travadas por eles mesmos:

No ano de 2008 entrei na FaE (UFMG), onde sou estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo na área de LAL (Línguas, Artes e Literatura). Esse curso, construído através de muita luta e resistência, proporciona uma educação sistematizada para o povo campesino, respeitando assim os valores e as culturas de homens e mulheres camponeses. Ocupamos o “LATIFUNDIO DO SABER”. (Roberta)

Fazer parte desse curso, ofertado pela UFMG, é sentir que uma instituição, vista como elitizada, abriu as suas portas para uma parcela marginalizada da população.

Agora, com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, mais do que nunca, sei que terei a oportunidade de contribuir com a educação no campo, que começa com a formação de bons leitores. (Gisele)

Em 2007, Mariana se inscreve para curso de Licenciatura em Educação do Campo e em 2008 começa a sua nova caminhada em busca de uma educação diferenciada para o campo. (Mariana)

Enfim, o curso está me ajudando a superar os obstáculos enfrentados no mundo da leitura e da escrita e com esse aprendizado, pretendo contribuir com o meu município lutando sempre por uma educação contextualizada. (Dira)

Nesse sentido fico imaginando o quanto irei contribuir com pensamentos e decisões ao longo de minha caminhada como educador do campo. (Edgar)

Eles se sentem, então, respeitados, amparados e, ao mesmo tempo, responsáveis por construir uma educação melhor para os povos do campo.

3.3.1.7 A interferência da imagem do outro na escolha de fatos a serem contados

Essa categoria se relaciona com a anterior, mas aqui enfocamos uma possível atitude responsiva (na concepção de Bakhtin) que leva os alunos a relatarem fatos que julgam ser importantes para a construção de sua imagem de “bom aluno” e para a construção de uma imagem positiva do curso.

A leitura e a escrita foram valorizadas nesses relatos, como podemos ver nestes trechos, em que as alunas falam sobre a importância da leitura e da escrita na sua formação como educadoras:

Mais uma vez estou percebendo a importância da leitura e da escrita, depois de muitos anos sem estudar, estou enriquecendo e aprimorando meus conhecimentos e espero melhorar a minha atuação como educadora. (Flávia)

Pude aprender como podemos usar a escrita de formas muito diferentes, como através de poemas, livros e textos diversos. Portanto, é algo que devemos estar sempre aperfeiçoando e buscando novas fontes de aprendizagem. Isso irá me ajudar a ser uma professora mais qualificada. (...) Depois de ter concluído essas etapas básicas de estudo e contínua aprendizagem (...), estou podendo conhecer diferentes formas de escrever e de como usá-las seguindo a norma padrão. (Ariana)

Cada dia que passava apaixonava-me mais pelas variedades lingüísticas. (Roberta)

A universidade também é colocada como a responsável por “despertar” os alunos para a leitura (também vista como diversão) e por abrir vários caminhos:

Nesse tempo todo, eu não tinha muito estímulo para ler livros, gostava mesmo era de ficar folheando, lia somente quando tinha algum trabalho pra fazer. Hoje percebo que isso está começando, e que com o decorrer curso, estou me despertando para leitura, dessa vez sem ver a leitura como uma obrigação. (Adélia)

Pude perceber o quanto a leitura abriu novos caminhos para que eu os seguisse, e hoje uma das minhas melhores diversões é a leitura. (Patrícia)

Vários trechos enaltecem os professores, o curso e citam autores que os alunos julgam importantes para a sua formação. Há claramente a presença de um discurso que destaca o esforço como uma qualidade a ser valorizada. Assim há um registro idealizado de comportamento em que, no percurso acadêmico, um bom aluno se torna um bom professor:

Mais uma vez estou percebendo a importância da leitura e da escrita, depois de muitos anos sem estudar, estou enriquecendo e aprimorando meus conhecimentos e espero melhorar a minha atuação como educadora. (Flávia)

Na medida em que íamos trabalhando em sala de aula, os professores nos indicavam livros importantes para o crescimento intelectual. Minha experiência com leitura e escrita na faculdade tem sido muito rica, portanto sei que isso é apenas um começo de um longo e duradouro aprendizado que terei ao concluir essa licenciatura. (José)

O curso satisfaz plenamente minhas expectativas, professores competentes, conteúdos contextualizados (interdisciplinares). (Virgínia)

Enfim, o meu gosto pela leitura não parou aí; agora na universidade leio muito e um dos meus preferidos são os livros de Paulo Freire. (Edgar)

Pretendo dar continuidade no curso dando o melhor de mim como professora, acredito que já estou crescendo e descobri que este curso me transporta para um mundo novo diferente do que conhecia (...). Estudar na UFMG é um sonho para qualquer estudante. As aulas são dinâmicas e criativas. (Luíza)

Como vimos no primeiro capítulo desta dissertação, o Círculo de Bakhtin destaca o dialogismo que se estabelece entre o autor e o interlocutor de determinado enunciado, ou seja, tanto a posição assumida pelo autor quanto a posição assumida pelo leitor são essenciais na configuração do discurso, pois todo enunciado gera uma resposta. Além disso, ao falar ou escrever, o sujeito sempre considera as possíveis réplicas de seu interlocutor e a relação autor-interlocutor determina tanto o que é dito como o que é compreendido. Essa relação determina, também, os dizeres dos alunos ao escreverem suas memórias e cria expectativas em relação ao texto acadêmico que será entregue e lido por alguém que está numa posição hierárquica superior. Logo, como os memoriais são uma resposta do aluno ao professor, aqueles possivelmente procuraram relatar aquilo que julgavam ser o que o seu interlocutor (institucional) gostaria de ler.

Isso pode explicar a valorização da leitura e da escrita, a posição de aluno esforçado, os elogios ao curso e aos professores. Os alunos querem se afirmar na posição de “bons alunos”; afinal, tanto os professores quanto outras pessoas (família e amigos, por exemplo) leriam seus textos e eles queriam que esses leitores tivessem uma boa imagem deles, do curso e de seus professores.

Essas sete categorias foram criadas para facilitar a análise, mas certamente são interdependentes, pois uma mesma característica pode se encaixar em várias categorias, assim como um mesmo trecho pode ser analisado sob o ponto de vista de várias categorias. O importante é que elas revelam a heterogeneidade de temas relatados nos memoriais. Por meio da leitura e análise dos textos foi possível compreender um pouco mais sobre a realidade escolar do campo e, principalmente, as estratégias de construção do discurso memorialístico. Confirmamos, como nos aponta os estudos bakhtinianos, que nenhuma escolha verbal, seja em relação à estrutura do texto, seja em relação ao seu conteúdo, é neutra, e uma análise ingênua e superficial desses memoriais não ficaria atenta aos aspectos dialógicos da linguagem, desvalorizando a riqueza de relatos vista aqui.

O envolvimento nesse processo por parte da pesquisadora permitiu acompanhar todo o processo de criação dos alunos-autores (escreve, apaga, reescreve, relê, emenda, se emociona, interrompe, jamais finaliza). Os alunos se colocaram como autores e se sentiram entusiasmados com a possibilidade de verem o seu texto publicado, ultrapassando os limites de uma situação exclusivamente escolar. Aliás, essa é a importância do trabalho com gêneros discursivos: destacar a função dos textos na sociedade, de forma contextualizada. E, se o futuro professor se envolve numa atividade e consegue perceber sua utilidade, ele poderá levar isso para a sua sala de aula.

A seguir, passamos à análise dos memoriais produzidos pelos mesmos alunos, dois anos depois da primeira experiência com esse gênero.

3.4 A segunda versão dos memoriais

Em fevereiro de 2011, no 7º período do curso, na Disciplina “Oficina de Produção de Textos II”, os alunos participaram de uma dinâmica de retorno a esses memoriais publicados em 2009. O trecho abaixo foi retirado do Guia do Estudante e introduz a atividade aos alunos:

Memoriais

Releitura dos memoriais publicados no Tempo Escola de Julho de 2009:

“Que avaliação você faz desse memorial?” Acha que, se fosse hoje, ele seria diferente? Em que sentido? Em relação à escrita, você acha que melhorou? Acha que o curso contribuiu para isso? De que maneira?

O memorial foi escrito, na época, para contar o seu percurso de alfabetização até a entrada na universidade. Hoje a sua experiência com a leitura e a escrita é outra, devido ao ambiente da universidade, instituição em que a circulação de textos acadêmicos é constante.

Retome o memorial escrito por você em 2009 e dê continuidade a ele. Fale sobre experiências com a leitura e a escrita de textos acadêmicos, sobre o estágio, sobre a monografia, enfim, sobre sua trajetória acadêmica. A intenção é que essa nova versão seja usada pela coordenação do curso como documento de referência para a montagem curricular do curso regular de Licenciatura em Educação do Campo/LAL.

(Guia do Estudante do TE VII, p. 60)

No data-show, o livro foi projetado e alguns alunos foram convidados a reler suas memórias. Nessa dinâmica de releitura de um texto escrito por eles há dois anos, muitos se emocionaram e demonstraram surpresa diante da própria escrita. O objetivo era que os alunos percebessem o quanto já avançaram em relação à escrita e às estratégias de argumentação. Em seguida, eles foram orientados a fazer um novo texto – tendo como base o que foi publicado no livro de memórias –, em que fosse enfatizada a sua trajetória com a leitura e a escrita na universidade, avaliando o seu percurso e as disciplinas da área. Essa nova versão foi entregue à coordenação da turma com o intuito de ser usada posteriormente como referência para o aperfeiçoamento das disciplinas da área nas novas turmas.

As principais observações sobre a forma e o conteúdo desses textos foram agrupadas aqui em cinco categorias: 1) A estrutura dos memoriais, 2) Ideários sobre a monografia, 3) Discurso da dificuldade *versus* discurso da superação nas reflexões metalinguísticas, 4) Relatos sobre o desejo de prosseguir com os estudos e 5) Apropriação de recursos linguísticos formais. A seguir apresentamos cada uma dessas categorias.

3.4.1 A estrutura dos memoriais

Vimos que, na versão publicada no livro de memórias, duas alunas escreveram o texto em verso e uma aluna escreveu o texto em prosa, mas com linguagem poética, com presença marcante de rimas. Ao retornarem ao texto publicado em 2009 e tomá-lo como base para a escrita do novo texto em fevereiro de 2011, os alunos tiveram a oportunidade de reler os textos na versão anterior. Entre as reações dos alunos, destaca-se: “Eu escrevia mal *pra caramba!*”; “Não me lembrava de ter escrito esse poema. Podia ser em forma de poema?”; “Eu também! Textos assim têm que ser em prosa, não é? É prosa que fala...”. Ao serem convidadas a escreverem um novo memorial, as duas alunas que haviam publicado o memorial em verso não foram orientadas a escreverem de outra forma, mas, ao relerem o texto escrito em 2009, decidiram que aproveitariam algumas informações, mas a nova versão foi escrita em prosa, como vemos nos trechos transcritos abaixo:

A minha trajetória escolar teve início em 1994 quando fui matriculada na escola municipal Antônio Procópios. A escola era pública, primária e multisseriada. Além disso, possuía uma péssima infraestrutura, o que dificultava muito o aprendizado. (Maria)

Moro no município de Presidente Olegário e hoje estou com vinte e quatro anos. Após recordar algumas lembranças vividas na minha infância e adolescência, como os obstáculos enfrentados, as alegrias vividas a época do colégio, venho continuar a registrar outros aspectos que foram surgindo em minha vida. (Aline)

Essa mudança na estrutura dos textos nos leva a pensar que, com a experiência de leitura e escrita adquirida de 2009 a 2011, as alunas foram levadas a pensar que o gênero solicitado, por mais que fosse uma narrativa pessoal, era um gênero acadêmico, que exigia algumas convenções. E isso parece ter feito diferença ao escolherem escrever em prosa.

Assim como na primeira versão, a maioria dos alunos utilizou verbos na 1ª pessoa do singular na escrita da segunda versão do texto, como demonstrado em alguns trechos:

Dois anos depois, retomo esta escrita com uma reflexão que considero importante, no âmbito escolar. Anteriormente citei neste textos fatos voltados para o universo escolar vividos por mim durante minha infância, no entanto após esse período de 24 meses muitas coisas aconteceram em torno de minha vida, e a necessidade de retomar algumas questões da escola faz se necessário. (Elga)

Foi em fevereiro de 2008 que esse sonho começou a virar realidade, foi quando ingressei na UFMG, aqui em BH. Como já disse antes, entrei na faculdade com o objetivo de retomar meus estudos para enriquecer e aprimorar meus conhecimentos e contudo melhorar minha atuação como educadora. (Flávia)

No decorrer desse tempo, percebi também que tudo que estudei aqui na faculdade aqui na faculdade está relacionado a que já havia vivido e estudado antes. Preciso

agora aperfeiçoar tudo isso, principalmente as coisas que tenho mais dificuldade, que é escrever de forma correta, respeitando a coesão das frases. (Ariana)

Como apontado no capítulo anterior, essa escolha verbal é realmente a esperada; afinal, o autor escreve um texto sobre a sua própria vida. Contudo, a mescla entre a 1ª pessoa do singular e a 1ª pessoa do plural, na segunda versão de alguns textos, chama-nos a atenção:

Sei que a leitura se faz presente desde o momento em que **começamos** a compreender o mundo a **nossa** volta, sendo assim, ela é fundamental para que **possamos** ter uma boa escrita. A sociedade contemporânea apresenta desafios para que **sejamos** capazes de desenvolver nossas habilidades e usá-las cada vez mais nesse mundo em que **estamos** inseridos (...). Sempre **tive** dificuldade de escrever (...). Hoje **percebo** a importância da leitura nesse processo. (Luíza, grifo nosso)

A leitura e a escrita são habilidades importantes em **nossa** vida, sua prática **nos** oferece os conhecimentos necessários para uma melhor desenvoltura nas atividades executadas cotidianamente. Durante o curso Lecampo **tive** a oportunidade de realizar diversos exercícios relacionados ao conjunto leitura-escrita, que contribuíram bastante para minimizar as dificuldades que **eu** possuía nessa área. (Joana, grifo nosso)

Com o curso de Licenciatura em Educação do Campo, a **minha** prática de leitura e escrita aumentou, pois as propostas de atividades exigem muita leitura e interpretação, aumentando o **nosso** conhecimento e gosto pela diversidade do mundo da leitura. **Podemos** descrever situações de escrita no curso que **nos** exigem muito como; leitura de livros, fichamentos, resenhas e principalmente agora com a conclusão do curso e a elaboração da monografia. Nesta fase, **sei** que **encontrarei** algumas dificuldades, pois é uma pesquisa que **nos** exige muito, na qual é indispensável o processo de leitura, releitura e alterações até o resultado final que é a monografia. (Luana, grifo nosso)

O uso da 1ª pessoa do plural é um recurso que ajuda o autor a se distanciar do que escreve, como se os argumentos não fossem pessoais; afinal, ele se coloca como participante de uma comunidade que tem autoridade e que partilha desses argumentos com ele. Logo, a presença da 1ª pessoa do plural, mesmo que intercalada com a 1ª pessoa do singular, pode ser explicada pelo fato de que a segunda versão não se tornaria um novo livro artesanal, mas seria entregue à coordenação e utilizada, posteriormente, como documento-referência para a organização das disciplinas de Língua Portuguesa nas próximas turmas. Nesse caso, a perspectiva muda; afinal, passa a haver uma hierarquia de classes que não havia na escrita da primeira versão. Sobre isso, diz Bakhtin (2006, p. 42-43):

Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras de “etiqueta”, do “bem-falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

O narrador-personagem, na segunda versão dos textos, leva em consideração o que o seu interlocutor “quer” ler, ou seja, os alunos-professores tinham em mente o que a professora e a coordenação gostariam que eles escrevessem. Esse texto “ideal” é um texto que a professora, numa posição hierárquica superior à deles, levaria para alguém que ocupa uma posição de coordenação, uma pessoa de nível hierárquico ainda maior, que se situa numa instituição acadêmica onde circulam textos escritos dentro de convenções linguísticas mais específicas. Sobre isso também discute Bakhtin:

ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. (Bakhtin, 2003, p. 302)

Além disso, na análise de qualquer texto que lança mão da memória, devemos levar em consideração que há escolhas que não são neutras, como bem explica Sartori (2008a, p. 280):

o uso da pessoa “eu”, característica dos textos autobiográficos, não necessariamente marca o relato de todas as experiências realmente vivenciadas pela professora-aluna, mas é o relato de “o que” o narrador/personagem quer contar, em função do seu interlocutor e das circunstâncias que envolvem essa relação.

Sobre isso, também nos fala Martins (2005, p. 191):

os estudantes escrevem a partir do seu ponto de vista, como um narrador-observador, com o olhar do presente, com o significado que o momento presente lhes confere, de certa forma observando, caracterizando, categorizando, valorando, avaliando, elogiando ou se queixando da situação vivenciada, à luz dos estudos realizados até então.

Logo, a memória descrita/narrada no papel é parcial, fragmentada, eleita dentre várias outras para comporem um texto. O memorial não é totalmente fiel à verdade, mas uma reinvenção dela. Como diz Soares em seu livro sobre suas memórias (1991, p. 37-38):

Procuro-me no passado e "outrem me vejo"; não encontro o que fui, encontro alguém que a que sou vai reconstruindo, com a marca do presente. Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e o agora. Esforço-me por recuperá-lo tal como realmente e objetivamente foi, deve ter sido (lembro Proust e a sua madeleine, que ressuscitou tão plenamente o passado), mas não posso separar o passado do presente e o que encontro é sempre o meu pensamento atual sobre o passado, é o presente projetado sobre o passado.

Portanto, sobre a estrutura e escolhas linguísticas presentes nos memoriais analisados, podemos dizer que, apesar de o conteúdo temático se sobrepor às convenções do gênero/estilo e aos aspectos morfossintáticos, a hierarquia intrínseca à instituição onde o texto irá circular impõe certas escolhas linguísticas comuns aos gêneros acadêmicos tradicionais.

3.4.2 Ideário sobre a monografia

Observou-se muitos relatos sobre a escrita da monografia. A escrita do projeto já estava consolidada e os alunos estavam na fase de recolhimento de dados, observações e pesquisa bibliográfica. Duas alunas enfocaram o lado positivo de se elaborar uma monografia:

O projeto de monografia foi mais um dos que me ajudou no processo, pois pesquisar e ler faz com que a pessoa cresça. (...) A escrita da monografia vai me ajudar muito também devido ao fato de ter que ler muito, pesquisar, questionar, escrever (...). (Joana)

Não poderia deixar de falar um pouco sobre o meu projeto de monografia, “Práticas de leitura desenvolvidas numa turma de 6º ano egresso do campo”. A minha orientadora me solicitou a fazer algumas leituras que de gostei muito, através dessas leituras percebi o prazer de ler. (Luíza)

Essas alunas destacam a importância da monografia em suas vidas, seja pelo fato de a pesquisa fazer “com que a pessoa cresça”, seja pelo fato de as leituras feitas em decorrência da monografia terem ajudado a descobrir o “prazer de ler”. Esses dois trechos da segunda versão dos memoriais nos remetem novamente à discussão sobre a influência do leitor do texto na escolha do que escrever. Supomos que a hierarquia superior do destinatário do texto (a coordenação) e o papel que exerceria (referência para a elaboração do projeto Político-Pedagógico da turma que iniciaria em 2010) condicionaram a escolha por um enfoque positivo da monografia, um enfoque até mesmo ‘romanceado’: a monografia faz a pessoa “crescer” e desperta “o prazer de ler”. No primeiro caso, podemos dizer que é uma constatação do senso comum, pois dizer que a escrita da monografia contribui para o “crescimento” da pessoa é quase uma redundância, um clichê, uma vez que é objetivo da monografia avaliar a maturidade do aluno-professor-pesquisador, até o ponto em que isso é possível em um curso de graduação. No segundo caso, podemos dizer que houve um falseamento do contexto de produção de uma monografia. A leitura nesse contexto de produção (assim como em outros trabalhos acadêmicos) é um trabalho sistemático de pesquisa, que obedece a prazos bem rígidos e está sujeita a normas bem específicas. Portanto, esse tipo de pesquisa não tem o objetivo de despertar, necessariamente o prazer pela leitura.

Os demais alunos que falaram sobre o tema destacaram a dificuldade do processo da escrita da monografia:

Está chegando a reta final do curso e, com isso vêm as preocupações referentes à monografia. Tive muitas dificuldades com relação à escolha do tema e também na elaboração do projeto. A elaboração da mesma exigirá de nós um maior comprometimento e dedicação com relação à leitura e à escrita. (Maria)

Estou chegando agora no momento mais difícil do curso, a hora da monografia, a escolha do tema, o projeto. O meu tema foi leitura, quero pesquisar sobre a prática da leitura na sala de aula. Já venci a primeira etapa, fiz o projeto e estou fazendo as observações em sala. Neste momento preciso ler bastante sobre o tema, conhecer autores, os quais já foram indicados pela minha orientadora. Fiz algumas leituras, que gostei muito, Geraldi, Chartier, acredito que estou só começando, pois é um trabalho que exige muito de nós. (Flávia)

A monografia está sendo um desafio que anda me tirando o sono, já li vários livros relacionados ao tema, mas não sei como vou colocar as citações articular as ideias no papel, sem falar na escrita que também tenho dificuldades, irei precisar de muita ajuda, pois sei o quanto este trabalho é difícil. (Dira)

Podemos descrever situações de escrita no curso que nos exige muito, como: leitura de livros, fichamentos, resenhas e principalmente agora, com a conclusão do curso, a elaboração da monografia. Nesta fase, sei que encontrarei algumas dificuldades, pois é uma pesquisa que nos exige muito, e para a qual é indispensável o processo de leitura, releitura e alterações até o resultado final da monografia. (Luana)

Observamos a presença nesses trechos do “Discurso da dificuldade”, já discutido na análise da primeira versão dos memoriais. Prevaecem expressões do campo semântico desse discurso, como: “preocupação”, “dificuldade”, “momento mais difícil do curso”, “é um trabalho que exige muito de nós”, “um desafio que está me tirando o sono”, “este trabalho é difícil”. Essa forma de se referir ao contexto de escrita da monografia destaca demasiadamente as dificuldades do processo, que são inerentes a ele. Assumir esse discurso da dificuldade também é uma estratégia de salvaguardar o processo de escrita da monografia, agora, com o provável objetivo de justificar uma possível falha ou a escrita de uma monografia que talvez não atenda ao esperado, confrontando cobranças e expectativas indevidas. Por outro lado, se a monografia for aprovada na defesa e o aluno, enfim, conquistar o grau de graduado e licenciado em Educação do Campo, esse discurso da dificuldade provavelmente se transformaria no “Discurso da superação”; afinal, depois de tantos problemas, os obstáculos foram superados e isso destaca a meritocracia do aluno.

3.4.3. Discurso da dificuldade *versus* discurso da superação nas reflexões metalinguísticas

Ainda em relação aos discursos da dificuldade e da superação, observou-se que grande parte está associada às práticas de leitura e escrita. Por outro lado, a redenção dos problemas se dá por meio da conquista de maior manejo com essas duas tecnologias da linguagem. Vejamos,

primeiro, exemplos de trechos em que as reflexões metalinguísticas estão permeadas pelo discurso da dificuldade:

Redigir um texto não é tarefa fácil! O papel ou a tela do computador em branco esperando para serem preenchidos é angustiante. (Elga)

Também tive muita dificuldade em me adaptar ao ritmo da faculdade, principalmente no que diz respeito ao processo de leitura e escrita, uma vez que não tinha o hábito de ler e escrever. (Maria)

Tenho dificuldade de escrever um texto com coesão e coerência, pelo menos é o que penso, cada texto que escrevo sempre acho que ele não está escrito da maneira correta, pois, cada vez que leio ou estudo, sempre acho que tá faltando alguma coisa e outra dificuldade também é a repetição de palavras. (Adélia)

A leitura e a escrita não faziam parte da minha rotina, só lia textos e escrevia o que era necessário para desenvolver o meu trabalho profissional. Quantas vezes pensei em desistir, mas eu tinha um projeto de vida, que eu precisava alcançar. O ensino da linguagem escrita depende de um treinamento que requer atenção e esforços enormes, e esse treinamento, até iniciar esse curso, não fazia parte do meu dia a dia, por esse motivo ainda tenho muitas dificuldades na linguagem escrita. Por isso, a escrita para mim se torna penosa em todas as atividades que implicam habilidades como interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos. (Amélia)

Até então não gostava muito de produzir textos e interpretar, eu lia livros mais relacionados aos temas políticos dos movimentos sociais. Quando tive que realizar a primeira parte do estágio, tive dificuldades na escrita do relatório, não conseguia encontrar as palavras certas e isso me deixou muito preocupada e com um sentimento de incapaz. O material da área era muito difícil de entender. (Dira)

Ao relatarem sobre a sua experiência com a leitura e a escrita, os alunos primeiro destacam as dificuldades enfrentadas: “dificuldade para começar”, “falta de hábito de ler e escrever”, “problemas de coerência e coesão”, “dificuldade com o material da área”. Esse discurso da dificuldade gera uma expectativa no leitor, que já começa a supor que, em algum momento, o autor-narrador-personagem irá mostrar a sua superação, como vemos abaixo:

Do início do curso até os dias atuais tive um avanço considerável (...). Hoje, cursando o 7º período do curso já me sinto uma que foi vitória valiosa, primeiro por ter superado muitas limitações e segundo pelo fato de a leitura e a escrita terem transformado o meu universo cultural, me fazendo tomar ciência de que sou sujeito de direito, direito inclusive a uma formação superior. As atividades de leitura e escrita propostas no curso Lecampo têm contribuído muito para o meu desenvolvimento pessoal, profissional e acadêmico. (Maria)

Agora no 7º período, posso perceber como o curso contribuiu e está contribuindo para o desenvolvimento da minha competência de leitura e escrita, habilidades importantes em nossa vida. Sempre tive dificuldades na prática dessas habilidades, escrever nunca foi o meu ponto forte, mas as diversas atividades propostas no curso me auxiliaram. Durante o curso tive a oportunidade de realizar diversos exercícios relacionados ao conjunto leitura-escrita, que contribuíram bastante para minimizar as dificuldades que possuía nessa área. (Flávia)

Após ter passado por muitas dificuldades na vida, vejo que a faculdade fez com que eu crescesse um pouco mais na minha trajetória, pois quando eu estudava em colégio normal eu não dava muita importância para a leitura, mas agora, depois de

ter entrado na vida acadêmica e de ter passado a ler mais, notei que adquiri um grau de conhecimento bem maior do que eu tinha antes de entrar na faculdade. (Joana)

Sempre tive dificuldade em escrever, expor minhas ideias, informações e sentimentos de maneira clara e objetiva. Hoje, com o LeCampo, percebo a relevância da leitura neste processo. Essas atividades possibilitaram uma aprendizagem significativa, pois contribuíram para diminuir as dificuldades, e assim percebi que escrever é uma prática social e cada vez mais tenho que aprimorá-la. (Luíza)

E com o passar do tempo fui percebendo que estava crescendo, superando aos poucos minhas deficiências com a leitura e a escrita. Ainda tenho dificuldades, mas percebi que minha trajetória acadêmica ajudou-me muito no profissional, adquiri mais facilidade para expressar e leio com mais frequência. (Amélia)

Enfim, minha evolução foi tamanha que hoje me sinto mais segura ao escrever textos, expressar opiniões e, mais ainda, compreender livros, artigos e quaisquer outras atividades rotineiras. (Flávia)

Dessa forma, como era de se esperar, depois do discurso da dificuldade, o aluno se redime pelo discurso da superação, enaltecendo o seu próprio mérito. Não podemos deixar de dizer, também, que esse discurso da superação está permeado de elogios à universidade e ao curso, colocados como responsáveis pela superação das dificuldades.

Vemos, também, que essa segunda versão do memorial acabou se tornando um texto em que os alunos fizeram uma avaliação não somente da sua trajetória acadêmica, mas avaliaram também o curso, não de forma crítica, mas de forma extremamente elogiosa.

3.4.4 Relatos sobre o desejo de prosseguir com os estudos

Durante a leitura dos memoriais, observou-se que muitos alunos relataram o desejo de prosseguirem com os estudos após terminarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo:

Sinto fortemente a necessidade de continuar esse ciclo de estudos e de pesquisas sobre a Educação do Campo. Nessa perspectiva, o desejo de dar continuidade aos estudos através do mestrado se faz presente como uma das metas a ser alcançadas, não só como realização profissional (aumentar o nível de conhecimento teórico sobre os processos de formação dos professores do campo), como também de realização pessoal e reconhecimento econômico. (Elga)

Estes três anos na faculdade foram muitos bons de muito proveito, mas eu não quero parar por aqui, quero continuar o meu estudo fazendo pós-graduação e quem sabe mestrado. A minha trajetória na faculdade apenas acabou de começar. Nunca devemos parar de estudar, devemos estar constantemente lendo ou estudando alguma coisa, sempre adquirindo conhecimento. (Joana)

Essa oportunidade de fazer um curso superior despertou em mim a vontade de estudar mais um pouco. Quero fazer outra faculdade relacionada com uma área específica do curso que estou fazendo, não sei ainda qual será, porém tenho esse pensamento de não parar por aqui. Uma pós-graduação também entra nesse pensamento, mas as condições financeiras não contribuem muito, contudo vou buscar outros meios para que conseguir prosseguir meus estudos. (Adélia)

Quando terminar esse curso, pretendo fazer pós-graduação na área de Gestão Ambiental. (Isabel)

Podemos dizer que esses alunos demonstram ter sentido uma certa afinidade com os estudos acadêmicos e que as experiências adquiridas na universidade despertaram neles a vontade de dar prosseguimento aos estudos, de se aperfeiçoarem como professores:

Tenho muito que aprender, por isso não pretendo parar de estudar. Quando terminar este curso, quero fazer pós-graduação, acredito que tenho capacidade de crescer com minhas experiências fora e dentro da sala de aula. (Amélia)

Ou como militantes:

De lá para cá, meus ideias têm sido traçados na direção de uma pós-graduação na área de sociologia. Pois acredito na capacidade humana em intervir na sociedade e realizar transformações. Quando leio alguns pensadores com proposta de transformação e lutas travadas por eles na busca de seus ideais, sinto a responsabilidade de dar continuidade a essa história. (José)

Essa categoria se relaciona com a anterior, uma vez que mostra que os alunos projetavam algo valorizado pela academia, reiterando um comportamento legitimado, comumente visto no discurso de formatura: o fim é o começo para algo ainda maior, por isso o conhecimento não pode ser avaliado como finito. Além disso, é importante considerar que o endereçamento desse desejo de prosseguir com os estudos refere-se à formação de uma cadeia interlocutiva que prevê o leitor-professor como possível agente que possa favorecer essa continuidade da trajetória acadêmica, o que mostra que o efeito retórico do memorial ultrapassa a ideia de que é um discurso que referenda apenas o passado.

3.4.5 Apropriação de recursos linguísticos formais

Martins (2005, p. 168) nos fala que o memorial escrito na universidade é

um gênero textual que permite perceber os discursos, as concepções de linguagem, de leitura e de escrita dos mediadores que permearam as lembranças desses alunos feitos autores, fazendo-os retratar a coexistência de práticas diferenciadas, ao longo da história e no momento presente de formação, apontando para uma necessidade prospectiva mais consciente e mais clara de um processo de formação de leitores na sociedade, assumindo-se os autores como [futuros] mediadores.

Com base nisso, outra consideração importante é a de que os alunos do LeCampo que são sujeitos desta pesquisa mostraram, na segunda versão do memorial, ter se apropriado de novas palavras, expressões, construções gramaticais e concepções do discurso acadêmico, ou seja, que circulam em textos científicos da universidade, mais especificamente, em textos da área de Educação, Letras e Educação do Campo. Observou-se que os alunos reproduzem algumas afirmações e conceitos comuns à comunidade universitária de sua área de habilitação. Vejamos alguns exemplos destacados abaixo:

Viver a dura realidade do ensino público atual só reafirmou a necessidade de uma **formação diferenciada** para os educadores, que enfrentam os mais diversos desafios em sala de aula. (...) Durante o último estágio realizado no Ensino Médio pude observar claramente a perda de identidade dos jovens do campo que estudam na cidade. Jovens que desconhecem a **literatura regional**, que quase não lêem e se limitam a reproduzir o que a mídia lhes impõem. (Isabel, grifo nosso)

Certamente, outras dificuldades no momento da escrita se fazem presentes, até do ponto de vista do próprio desenvolvimento do texto, uma vez que a redação do mesmo exige leitura e, sendo este um pré requisito para uma boa escrita (...). Considerei relevante voltar nesse ponto e aprofundar durante as oficinas a própria estrutura do texto, ou seja, a forma como ele se organiza, na **perspectiva** de analisar também a **coesão** e **coerência**. (...) As reflexões propostas pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo me deram **subsídios** suficientes para compreender as fragilidades e deficiências que a classe docente sofre, **sobretudo** as que executam seu trabalho no campo, portanto reconheço a **imensurável** importância do **processo de escolarização acadêmica** na minha formação (...). (Elga, grifo nosso)

Em negrito destaca-se um léxico bem característico de textos acadêmicos, provavelmente adquirido durante o curso de graduação, nas disciplinas do curso. Por isso, podemos dizer que a seleção lexical inclui terminologia da área; afinal, os memoriais mostram, implícita ou explicitamente, os discursos dos domínios ali presumíveis: linguagem, literatura, educação do campo, movimentos sociais. Os alunos se apropriam desses discursos, conforme Bakhtin (2003), ao longo de seu percurso de formação e passam a utilizá-los em seus textos.

Os alunos também se apropriam de concepções específicas de sua área de formação. Isso pode ser evidenciado por meio do exercício metalinguístico sobre a leitura e a escrita.

Do início do curso até os dias atuais tive um avanço considerável, aprendi que para produzir bons textos é preciso fazer um bom planejamento do que vai ser escrito, lendo e reescrevendo quantas vezes forem necessárias (...) A maioria das atividades de leitura das escolas são impostas. Os alunos não lêem o que gostam e quase nunca escrevem o que querem, por isso são poucos os que saem do ensino médio sabendo ler e escrever. Foi pensando nisso que elaborei o meu projeto de intervenção no estágio, buscando uma aproximação dos alunos com a leitura, mas de forma lúdica prazerosa. (Maria)

Sei que a leitura se faz presente desde o momento em que começamos a compreender o mundo em nossa volta, sendo assim, ela é fundamental para que

possamos ter uma boa escrita. A sociedade contemporânea apresenta desafios para que sejamos capazes de desenvolver nossas habilidades e usá-las cada vez mais nesse mundo em que estamos inseridos (...). Sempre tive dificuldade de escrever (...). Hoje percebo a importância da leitura nesse processo. (Luíza)

A leitura e a escrita são habilidades importantes em nossa vida, sua prática nos oferece os conhecimentos necessários para uma melhor desenvoltura nas atividades executadas cotidianamente (...). Aprendi que para realizar um bom trabalho é preciso reler o texto e reescrevê-lo, pois cada vez que refazemos um exercício melhoramos a escrita, tornando-a mais clara e coesa. (Flávia)

Ainda tenho dificuldades, mas percebi que a minha trajetória acadêmica ajudou-me muito na profissional. Adquiri mais facilidade para expressar, leio com mais frequência, pois toda leitura colabora para a interação. (Amélia)

Esses trechos mostram a valorização, pelos alunos, da experiência com leitura e escrita adquirida na universidade. Eles enaltecem o seu “progresso”, considerando que hoje leem e escrevem muito melhor do que quando entraram na academia.

Sartori (2008a, p. 287), ao analisar o fragmento de um memorial escrito por uma aluna-professora, diz que “a autora utiliza-se da voz da academia para dar sustentação às suas teses. Nesse sentido, ela se coloca na posição ‘de quem sabe’ e a voz da academia está a seu dispor, já que é ela quem dá o ‘tom’ para as idéias expostas”.

Supondo que essa metalinguagem faz parte dos pressupostos e estratégias trabalhadas pelos professores do curso, vemos, nesses trechos destacados, alusões ao que dizem os autores lidos por esses alunos durante o curso, ou mesmo uma alusão ao que fazem ou pedem os professores quando orientam esses alunos.

A afirmação de que a escrita dos alunos foi aperfeiçoada durante o curso se baseia na convivência da pesquisadora com os alunos desde o início do curso e no conhecimento dos textos, artigos e livros aos quais os alunos tiveram acesso durante sua formação. Os próprios alunos falam sobre isso em seus memoriais, citando as obras lidas que eles consideram ter contribuído para a sua formação:

Diante das leituras feitas neste curso o que mais gostei foi de ler o livro Pedagogia do oprimido de Paulo Freire, devido ao fato de ele falar de uma educação diferenciada, para que as pessoas não fiquem somente no seu mundinho e, sim, busquem fazer a diferença com aquilo que sabem. (Joana)

Neste momento preciso ler bastante sobre o tema, conhecer autores, os quais já foram indicados pela minha orientadora. Fiz algumas leituras, que gostei muito, Geraldi, Chartier, acredito que estou só começando, pois é um trabalho que exige muito de nós. (Flávia)

Todos os livros que tive a oportunidade de ler foram de grande importância, mas em especial o livro de Leda Versiani (Alfabetização e Letramento), onde pude ler depoimentos de pessoas não alfabetizadas que lidam com material escrito. Este tema está ligado ao meu tema de monografia (...). (Amélia)

Na minha trajetória acadêmica, sempre estava em contato com a leitura de textos de autores importantes, como Paulo Freire, Machado de Assis, Angela Kleiman, Delaine, Geraldi e outros, como nos resumos e fichamentos. (Luíza)

Quando iniciaram as aulas na Fae foi difícil me adaptar à linguagem dos professores, pois não tinha contato com a linguagem acadêmica. Os mesmos pareciam estar falando “grego”. Os textos dos trabalhos, principalmente do TC, eram difíceis de entender. Lia várias vezes e não entendia nada. Depois que se passaram os períodos, minha mente foi se abrindo e um novo horizonte surgiu à minha frente. Nesse momento pensei: agora acho que a coisa vai melhorar. Até chegar a esse ponto li vários livros, textos que me ajudaram a sintonizar no mundo acadêmico. (Patrícia)

Nesses trechos, as alunas contam que tiveram contato com vários livros e que esse contato proporcionou a elas as habilidades necessárias para lidarem com o universo acadêmico. Percebe-se que os alunos adquiriram maior ‘manejo’ com a linguagem que circula na instituição a partir da leitura e escrita de textos acadêmicos e da experiência com o vocabulário utilizado pelos autores lidos e pelos professores da universidade.

Certamente houve, nesse caso, uma apropriação de saberes acadêmicos. Mas será que essa aparente apropriação basta para legitimar o pertencimento dos alunos à comunidade discursiva da universidade? Como vimos no primeiro capítulo, o segundo modelo de letramento acadêmico citado por Lea e Street (1998) é o modelo da socialização acadêmica, o qual considera que a tarefa do professor é introduzir os alunos na cultura da universidade para que eles se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e argumentar valorizados nessa comunidade discursiva. Os relatos dos alunos nos levam a pensar que esse modelo foi seguido e surtiu o efeito esperado; afinal, os alunos relatam suas inúmeras dificuldades, mas depois destacam a superação delas e se dizem ambientados nas práticas de leitura e escrita da universidade. Contudo, não basta estar familiarizado com os textos acadêmicos para se engajar, de fato, nas práticas letradas desejadas pela universidade. Por isso, surgem alguns questionamentos que a análise dos memoriais não nos permite responder: os alunos citam livros e autores lidos durante o curso e se dizem “adaptados” às práticas de leitura e escrita da academia; mas eles se sentem parte integrante dessa instituição, a universidade? Eles se sentem legitimados a discutir temas da área de formação? Eles se veem como autores de textos acadêmicos? Eles se sentem realmente seguros para discutirem textos de autores já consagrados? Eles entendem as relações de poder que são instauradas? Afinal, ser academicamente letrado não envolve simplesmente saber reproduzir um discurso.

Esses são alguns questionamentos que pretendemos responder após a análise das monografias, no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 4

A MONOGRAFIA NAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO DO LECAMPO

Vimos até agora que os eventos de letramento observados no LeCampo privilegiaram os dois primeiros modelos de letramento acadêmico (o modelo das habilidades/competências e o modelo da socialização acadêmica). Terminamos o último capítulo com alguns questionamentos sobre o lugar do terceiro modelo, o modelo dos Letramentos Acadêmicos, que favoreceria o estabelecimento pelos alunos de um lugar de autoria. Será que esse lugar será alcançado no contexto de produção das monografias?

Neste capítulo, inicialmente, busca-se construir um conceito para o gênero monografia que é analisado nesta pesquisa. Como dissemos no terceiro capítulo, em relação ao memorial, não é nosso objetivo estabelecer um “modelo padrão”, mas apenas ressaltar algumas estabilidades desse gênero. O contexto de produção das monografias também será descrito (construção do projeto, qualificação, defesa) antes de se passar à análise do *corpus*.

4.1 A monografia como gênero acadêmico

A monografia é um gênero discursivo do tipo expositivo definido no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2009, p. 1354) como “dissertação ou estudo minucioso que se propõe esgotar determinado tema relativamente restrito”. A definição do Houaiss (2001, p.504) é parecida: “trabalho escrito que relata estudo minucioso acerca de determinado assunto”. Ambas as acepções destacam o caráter minucioso do gênero e o seu objetivo de “esgotar” a análise de um tema restrito. Contudo, como explica Costa (2008, p. 135-136), essa é apenas uma das acepções desse verbete, uma vez que, além dessa definição rigorosa, que vê a monografia “como um trabalho escrito pormenorizado”, esse gênero acadêmico também se refere “a um trabalho acadêmico simples, de caráter não muito profundo, que serve como uma espécie de treino para futuros trabalhos científicos como a dissertação ou a tese”.

A monografia, vista como Trabalho de Conclusão Curso (TCC), não objetiva “esgotar” um tema, porque isso é pretensão exagerada até mesmo em trabalhos de doutorado. Portanto, é importante salientar que levamos em consideração a produção acadêmica na área das Ciências Humanas e tomamos a monografia como um TCC que relata e analisa uma pesquisa prática ou teórica, sob a orientação de um professor, sem a pretensão de esgotar as possibilidades de análise do tema.

Segundo Bakhtin, todo enunciado reflete a individualidade do autor, como acontece, de forma bem explícita, nos textos memorialísticos. Contudo, nem todos os gêneros são igualmente propícios para tal reflexo de individualidade. Para o autor,

As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 265).

A monografia entraria nesse grupo. Teoricamente, ela não seria um gênero “propício para o reflexo da individualidade”, pois ela já é estável e previsível na comunidade acadêmica, obedecendo a uma estrutura reconhecida como ideal: resumo com palavras-chave, introdução, referenciais teóricos, metodologia, resultados, considerações finais. Essas exigências nem sempre são explicitadas, mas são convenções rigidamente seguidas pelos membros da academia. Todos esses padrões textuais utilizados para a divulgação dos trabalhos acadêmicos costumam seguir, com poucas variações, essa projeção de seções, o que demonstra uma grande padronização da estrutura composicional, limitando procedimentos de ruptura ou de transgressão.

No *Resumo*, apresenta-se a pesquisa desenvolvida com o objetivo de ajudar o leitor a compreender rapidamente o que a monografia propõe. Cada instituição costuma determinar suas normas, mas, segundo França e Vasconcellos (2007), numa monografia, o resumo deve ter entre 100 e 500 palavras e ser “redigido de forma cursiva, concisa e objetiva, respeitando a estrutura do original e reproduzindo apenas as informações mais significativas, como: objetivos, métodos, técnicas de abordagem, descobertas, valores numéricos, resultados e conclusões” (FRANÇA; VASCONCELLOS, 2007, p. 91). Após o resumo, costumam-se acrescentar palavras-chave, que são expressões representativas do assunto e recorrentemente utilizadas ao longo do trabalho. Algumas instituições exigem, também, que o resumo e as palavras-chave sejam disponibilizados na língua estrangeira mais conveniente para a difusão

do trabalho. Um bom resumo e uma escolha adequada de palavras-chave são de fundamental importância para que o texto seja bem referenciado e localizado com facilidade nas ferramentas de busca e indexação de trabalhos acadêmicos, facilitando o trabalho do leitor e agilizando o acesso ao texto que ele procura.

A *Introdução* é o momento de apresentação do tema. Nessa parte do texto, o autor geralmente esclarece os objetivos da pesquisa, justifica sua relevância no mundo acadêmico e disserta rapidamente sobre a questão principal que será abordada no desenvolvimento do texto, que corresponde ao corpo do texto e, geralmente, é dividido em três partes: Estado da arte, Metodologia e Análise dos dados.

No *Estado da arte*, encontram-se informações sobre pesquisas já consolidadas sobre o mesmo tema da monografia. Ou seja, nessa parte o autor apresenta o que já foi dito por outros pesquisadores, o que exige um grande exercício de leitura de textos de autores legitimados a falar sobre determinado tema. O estado da arte não se confunde com os referenciais teóricos. Naquele, o objetivo é apenas apresentar um campo de estudos já legitimado sobre o tema, sem a necessidade de o autor da monografia se filiar a tudo o que já foi dito. Ele pode, inclusive, apresentar um autor cujo trabalho é legitimado, mas discordar de algo que este tenha dito, apresentando outras possibilidades de se analisar o tema. O estado da arte é, portanto, uma forma de demonstrar respeito às produções já consolidadas; afinal, nenhum tema de monografia é inaugural.

Os *Referenciais teóricos*, por sua vez, não precisam, necessariamente, compor uma parte separada do texto da monografia. Eles são construídos com base em autores e teorias que o autor da monografia escolheu para fundamentar a sua pesquisa. Nesse caso, há uma filiação a esses estudos de referência, que darão suporte para a análise a que a pesquisa monográfica se propõe. Principalmente na área das Ciências Humanas, um texto acadêmico será considerado bom quando, ao longo do desenvolvimento, o autor relacionar, progressivamente, conceitos teóricos de outros autores ao seu texto.

A *Metodologia* é a parte onde se descrevem os métodos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. O autor deve deixar bem claro todos os procedimentos empregados na coleta e na

análise dos dados, dizendo se a pesquisa é quantitativa, qualitativa, etnográfica; se utilizará entrevistas, questionários; se fará observações; que *corpus* irá analisar, como irá analisar, etc.

Na última parte do desenvolvimento da monografia, apresenta-se a *Análise dos dados*. Após ter explicitado, na metodologia, todos os processos de recolhimento e análise de dados, o autor produz uma análise, com base em seus referências teóricas, das interpretações possíveis para aqueles dados em um contexto específico. Segundo França e Vasconcelos (2007, p.42), nessa parte se faz uma “discussão e demonstração das novas verdades a partir de verdades garantidas”.

Por fim, nas *Conclusões*, o autor, geralmente, retoma as principais teorias que embasaram a análise dos dados e os resultados obtidos, fazendo um “apanhado geral” sobre as relações que se estabelecem entre os referenciais teóricos e sua análise, e consolidando as interpretações a que se permitiu chegar com o trabalho desenvolvido. Essa seção é mais comumente chamada de *Considerações Finais* pelo fato de a análise de dados, em alguns casos, conduzir a novas perguntas mais do que a conclusões definitivas.

Contudo, mais importante do que a estrutura, a palavra, para o autor de uma monografia, deve ser um instrumento usado para dar transparência a uma realidade empírica, neutra, isenta. Numa concepção tradicional, a linguagem da monografia deve, portanto, deixar claro que os procedimentos e resultados da pesquisa não decorrem do estilo, mas são imparciais, despersonalizados, desprovidos de emoção. Isso porque o método utilizado pelo autor da monografia, se aplicado por outros pesquisadores, deve levar às mesmas conclusões. A persuasão, com base nessa concepção do gênero monografia, não é uma premissa, mas o resultado natural da boa condução do texto.

Logo, em linhas gerais, podemos resumir que, tradicionalmente, o gênero monografia requer um estilo impessoal, com linguagem cuidada e uso de terminologia adequada e especializada. Deve, ainda, dialogar com outros textos teóricos em que se apoie e apresentar, de forma explícita, métodos e resultados que levem a algumas conclusões.

Atualmente, levando-se em consideração o que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento (NLS) e, dentro deles, os estudos sobre os Letramentos Acadêmicos como campo

de pesquisa (conceitos estudados no primeiro capítulo), as concepções tradicionais e extremamente prescritivas do gênero acadêmico *monografia* têm sido questionadas e ampliadas, tentando dar ao trabalho de final de curso uma perspectiva mais pessoal e integrada à trajetória acadêmica do aluno. Evidentemente, essa distensão conceitual e estrutural do texto está condicionada à comunidade acadêmica específica à qual o texto se inscreve, ressaltando-se, portanto, o caráter bastante heterogêneo dessa comunidade.

Na análise que faremos adiante, nota-se que a preconizada neutralidade da linguagem monográfica é uma impossibilidade, pois nenhum texto é imparcial. A subjetividade pode estar implícita, mas há inúmeras pistas linguísticas que deixam transparecer marcas do autor. Essa é uma entre as quatro categorias de análise propostas para o *corpus* de monografias.

4.2 O contexto de produção das monografias

Nesse tópico descrevemos o contexto de produção das monografias da turma LAL 2008 do curso de Licenciatura em Educação do Campo, desde a escolha dos temas, passando pelas versões do projeto, até a entrega da versão final.

4.2.1 Aulas de Metodologia Científica I

No Tempo Escola V, a disciplina de Metodologia Científica I, em 20horas/aula, divididas em cinco turnos, tinha como objetivo levar os alunos a escolher o tema e o problema que daria origem a seu trabalho de final de curso: a monografia.

Antes de focar nas questões sobre a escolha do tema/problema de pesquisa, a professora disse ser preciso conhecer e compreender o processo de construção do conhecimento e o significado de “fazer pesquisa”; afinal, segundo ela, o homem passa parte de sua vida em busca da verdade e do conhecimento, no sentido de responder às inúmeras indagações frente à realidade que o cerca. Para isso, ele utiliza de diversos mecanismos, sendo a Pesquisa Científica uma delas.

Nos primeiros turnos, após uma dinâmica de apresentação, em aulas expositivas, a professora falou sobre a busca pelo conhecimento, quando o homem se vale de diferentes instrumentos: os saberes espontâneos/empíricos, filosóficos e o saber científico, dentre outros. No Guia, os alunos leram uma explicitação sobre esses diferentes tipos de saberes:

⇒ conhecimento empírico: saber construído a partir das experiências pessoais, das observações imediatas da realidade, popularmente denominado de senso comum. Características: *valorativo*, relaciona-se com os valores do indivíduo que por sua vez impregna o objeto conhecido; *assistemático*, não possui método e sistematização das idéias. É adquirido pela tradição, herdado dos antepassados. No conhecimento empírico, o indivíduo acrescenta suas experiências de situações da vida **prática**, compartilhadas e vividas na coletividade em que se integra.

É importante destacar: “O senso comum não deixa de produzir saberes que, como os demais, servem para a compreensão de nosso mundo e de nossa sociedade.”

⇒ Conhecimento filosófico: a filosofia busca superar o conhecimento obtido pela prática e se caracteriza sobretudo pela **reflexão** em profundidade. Kant, filósofo alemão, admitia que, se o conhecimento se inicia com a experiência, este não resulta só da experiência. A filosofia repousa na reflexão e tem como finalidade compreender a realidade – a cultura e a história humana – para fornecer conteúdos reflexivos de mudança e transformação da mesma. Questiona o saber e a verdade.

⇒ Conhecimento científico: Relaciona-se com as outras formas de conhecimento e é uma conquista recente da humanidade: a ciência triunfa no século XIX. Caracteriza-se pela investigação sistemática e **metódica** da realidade; analisa e descobre causas; desvela os segredos da realidade; explica e demonstra com precisão e clareza; busca a generalização.

Importante:

A ciência busca compreender a realidade de maneira **racional**, descobrindo relações universais e necessárias entre os fenômenos, o que permite prever acontecimentos e, conseqüentemente, também agir sobre a natureza. Para tanto, a ciência utiliza **métodos** rigorosos e atinge um tipo de conhecimento sistemático, preciso e objetivo.

Guia do Estudante do TE V (p. 8-9)

No terceiro e quarto turnos de aula, a professora falou sobre a investigação científica na graduação. Depois de uma breve explanação sobre as formas de conhecimento vistas no encontro anterior, a professora enfatizou o conhecimento científico, que se difere dos demais em relação ao uso do método, dos procedimentos a serem seguidos na busca desse conhecimento. Logo depois, a professora disse que, naquela etapa, os alunos deveriam se ater ao primeiro passo do planejamento da pesquisa, cujo objetivo seria responder à questão: O que fazer?

A seguir os alunos passaram à leitura coletiva, mediada por explicações da professora, do texto do Guia apresentado a seguir:

A pesquisa visa principalmente responder uma questão precisa. Para isso, faz-se necessário que você escolha um **tema**, um assunto (objeto) que você queira pesquisar, desenvolver. Este tema pode ser oriundo de sua curiosidade científica, de desafios e questionamentos encontrados nos estudos realizados na graduação, do campo da teoria ou do campo da prática. Para concretizar uma pesquisa objetiva, que nos dê repostas específicas, o tema deve passar por um processo de especificação/delimitação. Pode ser também delimitado no tempo e no espaço, isto é, o recorte a ser feito.

Do tema ao problema

Feito isso, após a escolha do tema passamos à próxima etapa: a **formulação do problema**.

Trata-se de definir uma problemática em que o tema escolhido ganhe sentido e seja passível de ser observado e testado. Nesta fase, há uma tendência de pesquisadores iniciantes confundirem tema com problema, mas deve ficar claro que só o interesse por um tema não é suficiente para desenvolver um trabalho de investigação científica, visto que um problema de pesquisa encontra-se dentro de um campo temático, ou seja, focaliza o que vai ser investigado dentro de uma problemática mais ampla.

Além disso, é importante esclarecer o que é uma problemática e um problema de pesquisa. Vejamos, “uma problemática pode ser considerada como a colocação dos problemas que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático. Um mesmo tema (ou assunto) pode ser enquadrado em problemáticas diferentes.”

A temática, *movimento dos sem-terra*, pode ser enquadrada em problemáticas de Sociologia, Educação, História e muitas outras.

A título de exemplo, Alda Judith Mazzotti nos fala de seu aluno que elegeu como tema de pesquisa o “Movimento dos sem-terra”. Mas isso não basta. É preciso especificar o seu interesse neste tema: é sua organização? É o papel das mulheres nessa organização? É o fato de que o movimento se desenvolveu em alguns estados e não em outros? Enfim, podemos ter vários problemas de pesquisa em torno de um único tema, localizados em campos temáticos diferenciados.

O PROBLEMA É A QUESTÃO A SER RESPONDIDA PELO TRABALHO. SEM PROBLEMA NÃO HÁ PESQUISA. O PROBLEMA É A CHAVE PARA O DESENVOLVIMENTO DE SUA PESQUISA.

Guia do Estudante do TE V (p. 9-10)

No último turno da disciplina, a professora deu prosseguimento às explanações dos encontros anteriores com base no texto do Guia:

É importante ressaltar que uma adequada formulação do problema exige do pesquisador conhecimentos prévios sobre o tema. Nesse aspecto, vale destacar que a formulação do problema é uma tarefa complexa e que envolve: conhecimento do objeto que se quer estudar; o estudo da literatura existente; a discussão com pessoas e estudiosos que tenham experiência na temática que você deseja focar.

Além disso, para facilitar este trabalho, alguns pesquisadores, postularam algumas regras práticas que devem ser observadas:

- o problema deve ser formulado como pergunta: maneira fácil e direta de formular o problema;
- o problema deve estar claro e preciso: bem estruturado e sem ambigüidades;
- o problema deve ser empírico: refere-se diretamente a fatos empíricos que possam ser observados, não deve envolver valores e percepções pessoais;
- o problema deve ser passível de solução: deve ser possível a coleta de dados necessários para resolverem o problema;
- o problema deve ser delimitado em uma dimensão viável: deve ser especificado e reduzido de modo a permitir sua investigação. Problemas muito amplos demandam uma série de recursos humanos ou materiais que podem inviabilizar sua pesquisa.

Formulado o problema, na certeza de que ele possa ser considerado cientificamente válido, busca-se uma (suposta) resposta, ainda que provisória, provável, isto é, a hipótese. Conforme a etimologia da palavra, hipótese “é o que está suposto”, é um achado dedutivo, ainda não confirmado na prática, formulações que serão testadas diante da evidência dos dados empíricos.

Lembrete: toda hipótese científica deve ser passível de verificação, porém, ao admitirmos o caráter processual da ciência, ela pode, há qualquer momento ser refutada.

Guia do Estudante do TE V (p. 10-11)

Após essa explanação, a professora passou à explicação da atividade do Tempo Comunidade, que seria a construção do tema de pesquisa:

Proposta de atividade:

Para finalizar, convido-o (a) a refletir e aguçar o seu olhar a respeito de aspectos que configuram a sua realidade social: de seus afazeres diários, do meio em que está inserido, de seus instrumentos de reflexão já elaborados no curso, o memorial e o portfólio, as resenhas, os projetos de estágio. A partir disso, tente materializar o tema que vislumbra como seu objeto de estudo. Avalie-o: é de seu interesse ou inclinação pessoal? é de utilidade para o grupo a que se refere o problema em questão? Por que? É viável ?

Em seguida, utilize de técnicas de levantamento bibliográfico e leia sobre o seu tema. Veja as diferentes possibilidades de abordagem sobre este assunto e tente formular o seu problema, sua questão de pesquisa.

Após este exercício, é importante para o desenvolvimento do processo de pesquisa que você anote, faça uso do registro. Faça uma síntese de suas idéias – apresente o tema, os motivos de sua escolha, o problema, o que já sabe sobre ele e a sua hipótese.
Bom trabalho!!!

Guia do Estudante do TE V (p. 12)

Vemos que as primeiras aulas de Metodologia Científica se basearam em conceitos teóricos (como, por exemplo, a explanação sobre os três tipos de conhecimento: empírico, filosófico e científico). Contudo, esses conceitos foram apenas superficialmente explicitados, tanto no Guia, quanto na exposição oral da professora. O que nos leva ao questionamento: será que o aluno percebeu essa transição entre a experiência pessoal e o fazer científico?

Vimos, também, que as aulas e os materiais do Guia tinham características marcadamente prescritivas, o que pode ser comprovado pela recorrência de formas injuntivas:

O tema deve passar por um processo de especificação/delimitação. (...) O problema deve ser formulado como pergunta: maneira fácil e direta de formular o problema; o problema deve estar claro e preciso: bem estruturado e sem ambiguidades; o problema deve ser empírico: refere-se diretamente a fatos empíricos que possam ser observados, não deve envolver valores e percepções pessoais; o problema deve ser passível de solução: deve ser possível a coleta de dados necessários para resolverem o problema; o problema deve ser delimitado em uma dimensão viável: deve ser especificado e reduzido de modo a permitir sua investigação. Problemas muito amplos demandam uma série de recursos humanos ou materiais que podem inviabilizar sua pesquisa. (...). Toda hipótese científica deve ser passível de verificação. (Trechos do Guia V, p. 9-11. Grifo nosso.)

Poucas vezes, os materiais didáticos conseguem fugir desse discurso majoritariamente prescritivo; por isso, vale a pena questionarmos: Até que ponto os alunos conseguem assimilar todas essas prescrições e utilizá-las na elaboração de seu projeto?

Outro aspecto que nos chama a atenção é o registro no Guia sobre a importância da delimitação do tema:

Só o interesse por um tema não é suficiente para desenvolver um trabalho de investigação científica, visto que um problema de pesquisa encontra-se dentro de um campo temático, ou seja, focaliza o que vai ser investigado dentro de uma problemática mais ampla. (...) A título de exemplo, Alda Judith Mazzotti nos fala de seu aluno que elegeu como tema de pesquisa o “Movimento dos sem-terra”. Mas isso não basta. É preciso especificar o seu interesse neste tema: é sua organização? É o papel das mulheres nessa organização? É o fato de que o movimento se desenvolveu em alguns estados e não em outros? Enfim, podemos ter vários problemas de pesquisa em torno de um único tema, localizados em campos temáticos diferenciados. (Texto do Guia V, p. 9-10)

Essa é uma questão que mereceria ser melhor discutida em sala, o que não aconteceu, ficando apenas esse pequeno registro no Guia. Adiante veremos a dificuldade que alguns alunos apresentaram exatamente nessa delimitação, o que pode nos levar a pensar que esse conteúdo foi subutilizado nas aulas de Metodologia Científica I.

Até agora, com base na análise do que foi registrado no Guia, podemos dizer que a disciplina se organizou sob os preceitos dos dois primeiros modelos de letramento acadêmico explicitados no primeiro capítulo: o desenvolvimento de habilidades/competências (modelo em que a escrita dos estudantes é vista como um conjunto de habilidades e técnicas que podem ser aprendidas em disciplinas voltadas para as práticas de leitura e de escrita com o objetivo de “consertar”, “remediar” a escrita dos alunos, oferecendo-lhes o “básico”) e a socialização acadêmica (modelo que considera que a tarefa de algumas disciplinas é introduzir os alunos na cultura universitária para que eles se apropriem dos modos de falar, raciocinar, interpretar e argumentar valorizados pela academia). Contudo, no registro da tarefa do Tempo Comunidade há a seguinte colocação:

Para finalizar, convido-o (a) a refletir e aguçar o seu olhar a respeito de aspectos que configuram a sua realidade social: de seus afazeres diários, do meio em que está inserido, de seus instrumentos de reflexão já elaborados no curso, o memorial e o portfólio, as resenhas, os projetos de estágio. (Guia V, p. 12.)

Esse trecho propõe que o aluno reflita sobre a sua trajetória, sendo uma proposta que se aproxima um pouco mais do que seria esperado na abordagem dos Letramentos Acadêmicos (modelo em que os usos da escrita na universidade são vistos como práticas sociais), tanto que parte dos afazeres diários para o que acontece na academia. Contudo, essa proposta de reflexão aparece apenas na parte em que se registra a tarefa de Tempo Comunidade, parte que, geralmente, é lida pelo professor, que enfatiza apenas o que deve ser entregue pelo aluno.

Pouco se discutiu, também, sobre a viabilidade das pesquisas. Na explicação da tarefa do Tempo Comunidade, há o encadeamento de algumas perguntas que o aluno deve fazer sobre o tema: “é de seu interesse ou inclinação pessoal? É de utilidade para o grupo a que se refere o problema em questão? Por quê? É viável?” (Guia V, p. 12). Houve uma pergunta sobre a viabilidade do tema escolhido pelo aluno, mas não houve uma discussão sobre essa necessidade da pesquisa. Aqui vale questionarmos: a pesquisa deve ser viável em que aspecto? Como os alunos entenderam esse *viável*? Essa viabilidade, sem explicitação, pode gerar várias interpretações: viabilidade do recolhimento de dados? Viabilidade de se propor algo que será bem recebido pela banca? Viabilidade temporal? Viabilidade em termos de realização e intervenção direta em uma realidade?

Vale destacar, também, que o trecho

Após este exercício, é importante para o desenvolvimento do processo de pesquisa que você anote, faça uso do registro. Faça uma síntese de suas idéias – apresente o tema, os motivos de sua escolha, o problema, o que já sabe sobre ele e a sua hipótese. (Guia V, p. 12)

traz algumas orientações sobre o que deve ser feito no Tempo Comunidade. Há aqui uma clara evidência de que as práticas sociais exigidas no cotidiano acadêmico são de leitura e de escrita, mais do que as práticas orais, que na academia são muito permeadas pela escrita.

Por fim, vemos que a tarefa do Tempo Comunidade trazia a seguinte proposta: “(...) utilize de técnicas de levantamento bibliográfico e leia sobre o seu tema. Veja as diferentes possibilidades de abordagem sobre este assunto e tente formular o seu problema, sua questão de pesquisa”. (Guia V, p. 12). Contudo, o Guia não traz nenhuma explicação sobre as “técnicas de levantamento bibliográfico” e o comando da tarefa do Tempo Comunidade não explicita se os alunos deveriam entregar alguma tarefa. Veremos adiante que essa lacuna viria a comprometer o Tempo Escola seguinte.

4.2.2 Aulas de Metodologia Científica II

A escrita da primeira versão do projeto de monografia aconteceu no Tempo Escola VI, nas aulas de Metodologia Científica II. Em 20horas/aula, divididas em cinco turnos, essa disciplina tinha como objetivos orientar os alunos a planejar e elaborar o projeto até que este

estivesse relativamente pronto para ser entregue ao orientador que iria acompanhá-lo na execução da pesquisa. Era objetivo, também, mediar a elaboração do projeto de monografia em seus aspectos formais, de instrumentos, de núcleo teórico e de questões pertinentes à pesquisa e produção do conhecimento científico.

Assim como a disciplina de Metodologia Científica I, as aulas de Metodologia Científica II fazem parte do núcleo de disciplinas do Eixo de Formação Pedagógica do LeCampo. Como vimos no segundo capítulo, esse núcleo é composto pelas disciplinas comuns para todas as turmas e prevê uma formação multidisciplinar que valoriza os saberes do Campo e as discussões sobre os movimentos sociais. Sendo assim, as duas turmas que entraram em 2008 (CVN e LAL) assistiram juntas às aulas de Metodologia.

No primeiro encontro, após uma dinâmica de apresentação, a professora perguntou sobre a escolha dos temas pelos alunos durante o Tempo Comunidade. Contudo, a maioria manifestou que ainda não havia conseguido delimitar um tema. Vemos que uma lacuna deixada pela disciplina anterior, Metodologia Científica I, comprometeu o planejamento da disciplina seguinte. O esperado era que os alunos chegassem ao Tempo Escola com tema e problema de pesquisa delimitados, mas nenhum aluno assim o fez.

Dessa forma, rapidamente, a professora explicou como se daria a escolha dos temas e dos orientadores. O esperado era que os alunos escolhessem um tema dentro de sua área de formação: Ciências da Vida e da Natureza ou Línguas, Artes e Literatura. Temas ligados exclusivamente ao Eixo deveriam ser evitados, pois não seria nessa área que os alunos iriam se formar. Disse também que eles preencheriam uma tabela com os temas escolhidos e o problema de pesquisa para que a coordenação de área pudesse indicar os orientadores de acordo com cada tema. Acrescentou que a escolha do tema era urgente, uma vez que eles deveriam ter escolhido no Tempo Comunidade, como tarefa da disciplina do módulo passado, Metodologia Científica I, e que eles teriam, nos próximos dias, momentos para a discussão do tema com a coordenação de área e com os possíveis orientadores.

Alguns alunos se mostraram resistentes em relação à rejeição de temas do Eixo. Argumentaram que a organização curricular do LeCampo é diferente de outros cursos tradicionais, que a maioria ali era militante em movimentos sociais e não seriam,

necessariamente, professores. Disseram também que queriam pesquisar sobre temas que contribuíssem para o amadurecimento dos movimentos e que queriam autonomia para escolher seus orientadores. A professora preferiu não entrar nessa discussão e passou para as questões que, segundo ela, cabiam à sua disciplina.

Vemos aqui que essas reivindicações dos alunos exemplificam bem uma característica marcante da turma: estratégias orais bem fundamentadas para reivindicar questões coletivas e, principalmente, relacionadas aos movimentos sociais. A professora fugiu do conflito, passando a decisão para a coordenação das turmas. Mas alguns questionamentos merecem ser levantados: por que os temas do Eixo seriam rejeitados? Por que houve essa marginalização de temas que nascem justamente da dinâmica interdisciplinar proposta para o curso? Por outro lado, faria sentido um aluno, que seria licenciado em Letras, Artes e Espanhol, defender uma monografia com tema do Eixo? Será que havia a possibilidade de esse tema do Eixo ser conduzido em consonância com algum tema da área? Isso seria proposto aos alunos mais tarde?

Dando prosseguimento à aula, a professora fez circular uma tabela entre os alunos, para que estes a preenchessem com o tema e o problema de sua pesquisa. Em seguida, exibiu um curta-metragem de animação para os alunos “Aprender a aprender” (disponível em http://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_EmZI. Acesso dia 16/07/2010). Esse curta mostra o processo de amadurecimento de um artesão de cerâmica e sua relação com o mestre que o ensinava. Após o filme, a professora pediu que os alunos falassem sobre o que haviam visto e tentassem relacionar com o processo de escrita da monografia. As discussões se centraram na abordagem da curiosidade como chave para o conhecimento, na importância do refazer e do persistir e na importância de não jogar fora o ainda imperfeito, que deve ficar disponível para que percebamos nossa evolução ao final do processo. Os alunos falaram, também, sobre o papel do mestre e o relacionaram com o papel do orientador, aquele que “não dá o peixe, mas ensina a pescar”. Falaram também sobre o fato de o aprendiz superar o professor e a professora concluiu que “o mundo evolui porque os discípulos superam os mestres”.

Ao final da aula, a tabela de temas e problemas (reproduzida a seguir) foi entregue à professora.

Quadro 7
Primeira versão de temas e problemas de pesquisa

Aluno(a)	Tema	Problema
1.	Cultura camponesa e ensino de Português	Como a cultura camponesa é evidenciada no ensino de Português?
2.	Linguagem e poder	Como a linguagem dos panfletos sobre a construção de hidrelétricas em Coroaci manipula as informações e a população a favor dos empresários?
3.	Formação integral nas EFA's	Como a formação integral dos alunos contribui para as mudanças na comunidade rural?
4.	A leitura em sala de aula	Como a leitura é trabalhada na escola?
5.	A leitura na escola do campo	Quais são as práticas e possibilidades de leitura na escola do campo?
6.	O desenvolvimento da escrita de alunos de escolas do campo	Quais são as práticas utilizadas para desenvolvimento da escrita dos alunos de uma escola do campo?
7.	Preconceito linguístico	Como amenizar ou mudar essa realidade?
8.	Letramento em escolas multisseriadas do campo	Quais são os principais problemas de leitura e escrita em classes multisseriadas do campo e como esses problemas são tratados?
9.	O ensino de Artes	Como o educador trabalha o ensino de artes na E. E. 1º de junho?
10.	Livros didáticos de Língua Portuguesa	Quais são os métodos didáticos utilizadas na escola?
11.	A leitura nas escolas do campo	Como se dá o incentivo à leitura nas escolas do campo?
12.	O processo de aquisição da escrita e da leitura em escolas do campo	Como se dá o processo de construção da escrita, leitura e letramento dos alunos do campo?
13.	A prática de leitura dos jovens estudantes da EFA Bontempo	Como se dá o interesse e o incentivo à leitura?
14.	Relação professor-aluno	Como a relação do professor com aluno influencia no desempenho deste?
15.	Estratégias de pessoas não alfabetizadas numa comunidade letrada	Como pessoas não alfabetizadas convivem com materiais escritos?
16.	O letramento nas Associações Comunitárias Rurais	Como os membros das associações lidam com materiais escritos?
17.	Variação linguística	Como os professores trabalham os diferentes dialetos na EJA do campo?
18.	Alfabetização e Letramento	Que fatores internos e externos dificultam o processo de alfabetização das crianças da Comunidade de Tabual?
19.	O ensino de Artes nas escolas e no município de Tumiritinga	Qual o significado do ensino de Artes nas escolas do município e Tumiritinga?
20.	Folia de Reis	Quais são os fatores que contribuem para a continuidade dessa cultura?
21.	Atividades de leitura numa escola de Ouro Verde de Minas	Como os professores de Língua Portuguesa trabalham a leitura em sala de aula?
22.	Dislexia	Relações entre dislexia e o desenvolvimento da leitura e da escrita
23.	A deficiência na leitura	De que forma podemos resolver a deficiência de leitura nos alunos das escolas estaduais de Varzelândia/MG?
24.	Educação popular e resistência camponesa	Como a educação popular contribui para a resistência dos povos camponeses no sul de Minas?
25.	A arte na comunidade Córrego dos Venâncios	Como ajudar os artesões anônimos a se reerguerem, e voltarem a confeccionar seus objetos, utilizando materiais da região?
26.	A arte no campo	A diversidade artística no município de Antônio Dias

Uma simples leitura dos temas escolhidos fez emergir alguns apontamentos. Por exemplo, dois alunos escolheram temas ligados à temática do Eixo: 1) Educação popular e resistência camponesa, 2) A formação integral na EFA's. Esses temas se relacionam com as temáticas discutidas nas disciplinas do Eixo da Formação Pedagógica, que, como vimos, envolvem os saberes do campo e os movimentos sociais ligados, principalmente, à luta pela terra. A orientação da professora foi no sentido de que temas assim não seriam aceitos, pois não fazem parte da área de formação dos alunos. Contudo, vemos que esses temas estão estritamente ligados à temática da educação do campo e os alunos estavam se formando em Licenciatura em Educação do Campo, portanto, o argumento da professora não se justificava. Será que simplesmente rejeitar temas do Eixo seria o melhor a se fazer? Não seria possível propor aos alunos que tentassem relacionar a temática do Eixo escolhida com algum tema da área? Por exemplo, a pesquisa sobre a formação integral nas EFA's poderia focar em disciplinas de Língua Portuguesa e Artes ministradas na Escola Família Agrícola escolhida pelo aluno. E a pesquisa sobre a contribuição da educação popular camponesa na resistência dos povos do sul de Minas poderia tentar se focar nos discursos orais ou escritos proferidos pelos militantes.

Dos outros 24 temas, dezessete estavam relacionados à Língua Portuguesa, cinco estavam relacionados a manifestações artísticas e dois não se relacionavam diretamente nem às temáticas da Área nem às temáticas do Eixo. São eles: 1) Relação professor-aluno e 2) Dislexia. Ambos, porém, deveriam ser melhor delimitados e reelaborados no sentido de focarem em um tema da área: Relação professor-aluno nas aulas de Língua Portuguesa? O desempenho de alunos disléxicos nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio?

Essa melhor delimitação do tema também se aplica ao que foi escolhido pelos outros alunos. Todos os temas e problemas precisariam passar por recortes para se tornarem pesquisáveis. Vejamos os exemplos abaixo:

Tema	Problema
A leitura em sala de aula	Como a leitura é trabalhada na escola?

A indicação do tema sobre o ensino de leitura está muito ampla. Isso nos permite questionar que aspectos o aluno iria abordar, em que escola, em que série, em que turma, se seria com base nos materiais didáticos, se seria em relação à leitura literária. Todos esses questionamentos ajudam o aluno a delimitar melhor o seu tema.

Tema	Problema
Preconceito linguístico	Como amenizar ou mudar essa realidade?

Aqui vemos outro tema que se mostra genérico e nos permite levantar dúvidas sobre o contexto em que o preconceito linguístico seria trabalhado; se seria nas escolas do campo, nos livros didáticos, com base em que situações; se seria abordado nas relações professor-aluno, apenas entre alunos, ou apenas na comunidade. Outro questionamento pertinente seria se essa pesquisa daria conta de responder à pergunta proposta no problema, ou melhor, se a pesquisa precisaria responder a essa pergunta.

Tema	Problema
Livros didáticos de Língua Portuguesa	Quais são os métodos didáticos utilizadas na escola?

Nesse caso, podemos nos perguntar o que o aluno queria saber. Se seria apenas quais são os materiais didáticos utilizados na escola, ou se seria feita uma análise desses materiais. O tema levanta dúvida também sobre quais seriam os parâmetros de análise desses materiais, se seriam analisados materiais de todas as turmas de uma escola, se seria analisado como o professor utiliza esses materiais ou se seriam selecionadas algumas atividades.

Tema	Problema
O processo de aquisição da escrita e da leitura em escolas do campo	Como se dá o processo de construção da escrita, leitura e letramento dos alunos do campo?

Vemos aqui que o aluno quis abordar três temas diferentes e complexos (leitura, escrita e letramento) numa mesma pesquisa. Para prosseguir, ele deveria escolher qual recorte seria feito: Analisar a leitura ou a escrita ou as práticas de letramento. Questiona-se também sobre o objetivo da pesquisa, sobre o que ela verificaria e em que turma.

Tema	Problema
A arte na comunidade Córrego dos Venâncios	Como ajudar os artesões anônimos a se reerguerem, e voltarem a confeccionar seus objetos, utilizando materiais da região?

Nesse caso, o tema da aluna é sobre a arte de sua comunidade, mas, em seguida, no problema, ela fala sobre a realidade dos artesãos. Logo, o tema também teria de ser mudado se o foco da pesquisa for apenas o artesanato. Além disso, a aluna antecipa algo que ela considera um problema: O artesanato da região é desvalorizado. Com isso, ela propõe uma pesquisa que

quer mudar essa realidade. Mas esse enfoque levanta dúvidas sobre a viabilidade da proposta, sobre a possibilidade de uma pesquisa científica dar conta disso.

Observou-se, também, que alguns alunos deixaram implícitas, em seus temas e problemas, hipóteses que denunciavam algum tipo de julgamento (prévio) de valor. Vejamos alguns exemplos:

Tema	Problema
Linguagem e poder	Como a linguagem dos panfletos sobre a construção de hidrelétricas em Coroaci manipula as informações e a população a favor dos empresários?

Nesse caso, já na pergunta do problema, a aluna se mostra contrária à construção de hidrelétricas em sua região, pois ela acha que os empresários manipulam informações para enganar a população. É um tema produtivo e interessante, mas, mesmo fazendo parte desse contexto, a aluna deveria tentar se colocar numa posição mais neutra porque apenas após a análise dos dados será verificado se houve ou não manipulação.

Portanto, a maior dificuldade apresentada pelos alunos foi delimitar o tema e torná-lo “pesquisável”. Muitos alunos apresentaram um tema muito amplo, de que gostam, mas não sabiam dizer o que pretendiam responder ao final da pesquisa. Onze alunos da LAL, por exemplo, escolheram temas dentro da temática “leitura, escrita, letramento”, mas não sabiam o que, nem como pesquisar. Diziam assim: “Eu quero falar sobre a dificuldade de escrita”, ou “Eu quero falar sobre o analfabetismo funcional”, ou ainda “Quero falar sobre o desinteresse pela leitura”. Mas não tinham em mente que sujeitos pesquisar, que perguntas fazer, como viabilizar a pesquisa.

Os temas apresentados no Quadro 7 nos remetem à lacuna deixada pela disciplina de Metodologia Científica I. Havia registros no Guia dessa disciplina sobre a delimitação do tema e sobre a viabilidade da pesquisa, mas vimos que foram apenas apontamentos superficiais e que não foram discutidos. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que todo esse processo de definição de uma temática é muito mais complexo do que ter uma decisão local sobre um tema qualquer. Quando se projeta uma pesquisa, projeta-se não só a escolha temática, mas algumas decisões metodológicas e, certamente, não é apenas uma disciplina ou apenas uma observação de algum leitor externo que resolve essa questão.

No encontro seguinte, a professora narrou como se dá o processo de pesquisa para que os alunos entendessem a estrutura do projeto de monografia. Falou sobre a escolha do tema (introdução/origem do objeto); sobre os estudos já existentes sobre esse tema (estado da arte); sobre o porquê se escolhe um tema e por que ele merece ser pesquisado (justificativa); sobre as perguntas que ainda podem ser feitas sobre o tema e que precisam ser respondidas (objetivos gerais e específicos); sobre as pessoas que já conhecem esse tema e podem orientar a pesquisa, no sentido de ceder argumentos de autoridade (referenciais teóricos); sobre as formas que o pesquisador vai usar para tentar entender como o tema está presente na sociedade e como ele poderá recolher dados que o ajudem a chegar a alguma conclusão sobre o tema (metodologia); sobre o tempo gasto na pesquisa (cronograma) e sobre os referenciais consultados e citados durante o processo de pesquisa e escrita (bibliografia).

Nessa parte da aula, houve uma tentativa de extrapolar a estrutura pura e simples de um projeto de monografia. A professora explicou a relevância de cada parte que compõe essa estrutura, tentando levar o aluno a entender que certas convenções acadêmicas não surgiram por acaso, mas foram construídas com base em relações de poder, as quais determinam o que deve conter um projeto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Dessa forma, essa aula não se restringe às habilidades que os alunos devem desenvolver, nem à socialização em que os alunos devem ser inseridos (objetivos do primeiro e do segundo modelo de letramento acadêmico), mas tenta dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade (objetivo do terceiro modelo de Letramento Acadêmico).

Em seguida, a professora começou uma apresentação de *slides* sobre o processo de pesquisa. Comparou esse processo a uma gestação, sendo que a monografia seria o “filho e ser concebido”. Falou sobre as características positivistas da pesquisa moderna e sobre os princípios da pesquisa educacional. Depois passou para uma explicação mais sucinta das partes do projeto, com base no texto do Guia:

Capa: Título e nome do autor

O título do trabalho deverá abranger a temática e o foco da pesquisa, deve ser simples e com poucas palavras. O nome do autor e a instituição patrocinadora também devem estar na capa, bem como o ano e o local da defesa do trabalho.

Sumário

O sumário constará os itens e subitens do texto com a referida numeração das páginas.

Introdução

A introdução é o primeiro momento do projeto. Servirá como uma chamada para buscar a atenção do leitor sobre a problemática proposta e introduzir o tema da pesquisa. A primeira coisa que deve constar na introdução é um anúncio do tema da futura pesquisa. O pesquisador pode, em seguida, revelar os caminhos do conhecimento que percorreu para encontrá-lo, como se sentiu atraído por esse tema, que matérias ligadas ao tema fizeram despertar seu interesse durante a graduação, quais os teóricos inspiraram a escolha do tema, contando detalhes dessa construção pessoal do conhecimento.

Justificativa

Chegou a hora de dizer por que a universidade, o orientador ou uma instituição de financiamento deve apostar na pesquisa proposta. Neste capítulo é justificada a relevância do tema para a área do conhecimento científico à qual o trabalho está vinculado. A pergunta chave deste capítulo é "*por que esta pesquisa deve ser realizada?*".

Problema de Pesquisa e Hipóteses

Em seguida, o pesquisador precisa deixar claro o *problema de pesquisa*, bem como as *hipóteses* que motivarão a pesquisa científica. A pergunta chave para este capítulo é "*o que se pretende pesquisar?*".

Um problema científico, ou problema de pesquisa, é disposto em forma de questão, de pergunta. Mas essa questão é bastante especial, não se trata de uma questão qualquer, é uma pergunta que orienta a investigação científica e indicará, após o trabalho de pesquisa, um novo acúmulo de conhecimentos sobre o tema escolhido.

A Hipótese é exatamente uma resposta provisória a este problema científico, que permanece provisória até a análise dos dados, que irão comprová-la ou refutá-la. Comprovar a hipótese significa que as análises dos dados encontrados são coerentes com a solução provisória apresentada para o problema científico formulado.

Revisão Teórica e Problemática

Após a justificativa, o pesquisador apresenta a revisão teórica, uma síntese do *estado da arte* – a discussão teórica realizada pelos principais autores ou correntes teóricas sobre o tema escolhido. Ao evidenciar a discussão teórica existente sobre a temática, através da revisão bibliográfica realizada, o pesquisador irá justificar a necessidade da pesquisa.

Para isso, o pesquisador precisará buscar estudos sobre esse tema. Se o pesquisador, por exemplo, se propuser a estudar a proposta de educação inclusiva de uma escola do campo, será importante estudar e escrever sobre os principais autores que abordam esse tema, sob que aspectos e as diferentes interpretações dadas. Será importante também, fazer um breve registro da legislação educacional brasileira. Se, por outro lado, pretende estudar a divisão do trabalho em uma comunidade agrícola, inevitavelmente terá que começar por uma reconstituição do contexto histórico, social e político brasileiro e regional onde se situa aquela comunidade, além de discutir alguns conceitos importantes como o contrato social e as formas de organização do trabalho.

Objetivos

Os objetivos são, geralmente, dispostos em forma de itens. Apenas um objetivo será o "**Objetivo Geral**", geralmente, aquele mais amplo que será contemplado ao final da pesquisa. Alguns "**Objetivos Específicos**" devem ser descritos como ações a serem realizadas para se atingir o Objetivo Geral.

Como são ações a serem realizadas, os objetivos – geral e específicos – são iniciados com verbos que indicam ação de pesquisa, sempre no infinitivo. (ex.: verificar, compreender, analisar, identificar, reconhecer, mapear, selecionar, descrever, entre outros). Determinar os objetivos específicos favorece a realização da pesquisa, na medida em que auxiliará no planejamento das ações a serem realizadas.

Metodologia

A questão que se coloca nessa etapa do projeto é "*como será realizada a pesquisa?*" Para responder a esta pergunta, o pesquisador precisa anunciar a abordagem de pesquisa (qualitativa ou quantitativa), o tipo de pesquisa (pesquisa empírica, com trabalho de campo ou de laboratório, pesquisa teórica ou pesquisa histórica ou combinação de mais de um tipo de pesquisa) que empreenderá. Com relação aos procedimentos técnicos utilizados, Gil (2002) classifica da seguinte forma:

- Pesquisa bibliográfica;
- Pesquisa documental;
- Pesquisa experimental;
- Estudo de corte;
- Estudo de campo;

Estudo de caso;
Pesquisa ação;
Pesquisa participante;

Além disso, é importante que deixe explícito os procedimentos metodológicos (os passos necessários para realização da pesquisa):

- 1) Localização das fontes de informação;
- 2) Critérios de seleção
- 3) Métodos e técnicas utilizados para a coleta de dados
- 4) Instrumentos (questionário, entrevista, observação, tipo de análise dos dados) que utilizará para a coleta dos dados.

- 1. entrevista;
- 2. questionários e formulários;
- 3. observação (sistemática ou não sistemática)
- 4. estudo de caso

O tipo de dados coletados numa pesquisa depende do tipo de estudo realizado. Eles poderão ser apresentados através de números (processados estatisticamente) ou em texto (analisados através da técnica de análise de conteúdo ou do discurso).

Cronograma

A pergunta: "*quando as diferentes etapas da pesquisa serão realizadas?*" O cronograma é útil para o pesquisador visualizar as fases do planejamento das atividades ao longo do tempo. Nele você pode controlar o tempo de trabalho e o ritmo da produção.

Você pode organizar facilmente um cronograma sob a forma de tabela:

Utilize, no Word, a ferramenta "Tabela", Insira uma tabela que contenha tantas colunas quanto o número de meses que você dispõe para realizar a pesquisa e tantas linhas quanto o número de atividades ou etapas que você precisa realizar para finalizar a pesquisa.

Exemplo de Cronograma:

	1º mês	2º mês	3º mês	4º mês	5º mês	6º mês
Revisão bibliográfica						
Aplicação de questionários						
Processamento dos dados						
Observação no local da pesquisa						
Entrevistas						
Elaboração da monografia						

Guia do Estudante do TE VI (p. 10-15)

A explanação sobre essa estrutura do projeto rendeu muitas perguntas, seguidas de respostas muito superficiais e generalizadas, que não focavam no contexto de produção de monografia no LeCampo. Isso parece ter dificultado um pouco a socialização do aluno com o gênero projeto de monografia e o alcance das relações de poder que envolvem a exigência da escrita desse gênero antes de se passar à escrita da monografia (segundo e terceiro modelos de Letramento Acadêmico). Essa explicação estrutural do projeto se concentrou apenas no que é proposto pelo primeiro modelo de Letramento Acadêmico, aquele que considera que o aluno deve desenvolver algumas habilidades para escrever textos que circulem na academia. De acordo com essa concepção, bastaria prescrever algumas normas para que os alunos escrevessem dentro do que era esperado. Por isso, mais uma vez, as formas injuntivas são recorrentes nesse trecho do guia, como podemos ver em:

O título do trabalho deverá abranger a temática e o foco da pesquisa, deve ser simples e com poucas palavras. O nome do autor e a instituição patrocinadora também devem estar na capa, bem como o ano e o local da defesa do trabalho (...). A primeira coisa que deve constar na introdução é um anúncio do tema da futura pesquisa (...). O pesquisador precisa deixar claro o *problema de pesquisa*, bem como as *hipóteses* que motivarão a pesquisa científica (...). Para isso, o pesquisador precisará buscar estudos sobre esse tema. (...) Apenas um objetivo será o “Objetivo Geral”, geralmente, aquele mais amplo que será contemplado ao final da pesquisa. Alguns “Objetivos Específicos” devem ser descritos como ações a serem realizadas para se atingir o Objetivo Geral. (...) O pesquisador precisa anunciar a abordagem de pesquisa (...). Utilize, no Word, a ferramenta “Tabela”, Insira uma tabela que contenha tantas colunas quanto o número de meses que você dispõe para realizar a pesquisa e tantas linhas quanto o número de atividades ou etapas que você precisa realizar para finalizar a pesquisa. (Guia VI, p. 10-15 grifo nosso)

No fim da aula, a professora entregou aos alunos uma folha que continha o trabalho a ser desenvolvido no Tempo Comunidade. Esse trabalho consistia no fichamento de seis obras sobre o tema de pesquisa do aluno. Os alunos reagiram dizendo que não havia tempo hábil para se fazer essa atividade no Tempo Comunidade, mas a professora argumentou que não precisavam ser seis livros, poderiam ser seis capítulos ou seis artigos. E, como esses textos deveriam ser escolhidos dentro do tema que eles teriam que pesquisar, não seria um trabalho a mais, mas um trabalho que os próprios orientadores de monografia, com certeza, iriam pedir que eles fizessem. Esse esclarecimento da professora mostra uma tentativa importante de diálogo entre as disciplinas, uma vez que os alunos não fariam o fichamento de seis obras aleatórias, mas de seis obras indicadas pelo seu orientador de monografia, com base em seu tema e problema de pesquisa.

Nas aulas de Metodologia Científica II descritas acima, percebemos que as estratégias utilizadas pela professora trazem características dos três modelos de Letramento Acadêmico, mas ainda houve uma carência em relação ao que se espera do terceiro modelo, uma vez que uma das maiores dificuldades dos alunos foi a de visualizar a estrutura do projeto e compreender por que eles precisariam escrever todas aquelas partes antes de se dedicarem à escrita da monografia. Apesar de toda a explicação da professora, pairava a impressão de que os alunos ainda não haviam entendido isso e não conseguiriam dizer em que consistia cada parte da estrutura do projeto. O gênero monografia foi totalmente novo para eles. A maioria nunca havia feito um projeto ou lido uma monografia, nem nunca havia precisado entender para que ela serve. São essas dúvidas que o terceiro o modelo dos Letramentos Acadêmicos propõe sanar.

No terceiro encontro, a professora retomou rapidamente o que foi discutido na aula anterior e falou sobre a linguagem científica, sobre a revisão bibliográfica e sobre a elaboração de perguntas. Em seguida, exibiu o vídeo *Help Desk* (Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=4ZwJZNAU-hE>>. Acesso em 16 jul. 2010), que mostra a dificuldade de um monge diante de um novo sistema de leitura, o livro, que veio substituir o pergaminho. Não conseguindo manusear o livro, ele usa o *helpdesk* e um “técnico” vai ensiná-lo a abrir e folhear o livro. Após a projeção do vídeo, a professora perguntou aos alunos o que eles acharam. As discussões foram no sentido de colocar como as tecnologias evoluem e nós, nem sempre, conseguimos acompanhar esse processo. Foi colocado também que o vídeo ironiza o comportamento de muitas pessoas diante de coisas diferentes. A professora concluiu dizendo que o desconhecido é complicado para aqueles que não têm uma visão aberta, não querem ou têm medo de explorar o seu potencial.

Vemos que houve uma tentativa de dar uma roupagem contemporânea às estratégias didáticas eleitas para essa disciplina, como na exibição de *slides* e filmes. Essas estratégias têm sido muito valorizadas no contexto educacional atual, mas só terão um bom efeito se forem bem contextualizadas com os temas propostos pela disciplina. O primeiro filme exibido mostra o amadurecimento de um artesão de cerâmica, ou seja, um trabalho muito concreto. Querer que os alunos façam uma transição do mundo concreto para uma situação tão abstrata do mundo acadêmico é, no mínimo, complicado. Dessa forma, o filme levantou algumas calorosas discussões do senso comum, mas pouco contribuiu para que os alunos assimilassem algo sobre o “fazer pesquisa”. No caso do segundo filme exibido, pelas falas dos alunos, observa-se que eles não relacionaram o tema do filme à escrita do projeto de monografia. A professora, ao final, teve que sintetizar essa relação para eles, dizendo que eles não deveriam ter medo do novo: a pesquisa monográfica. Contudo, fica claro que essa relação foi forçada e pouco acrescentou para o alcance dos objetivos mais imediatos da disciplina.

Questões sobre a formatação do projeto também foram levantadas e, com base no texto do Guia apresentado a seguir, a professora orientou rapidamente sobre como deveria ser essa formatação:

O texto do projeto deve ser redigido em fonte tamanho 12 e espaçamento 1,5 entre linhas. Recomendamos a fonte *Times New Roman* para a digitação do texto, sendo também aceita a fonte Arial. O papel de impressão adequado é tamanho A4. As margens são definidas da seguinte forma: esquerda, 3,0 cm; direita 2,5 cm; superior 3,0 cm; inferior 2,5 cm. As páginas devem ser numeradas no canto inferior direito, sendo que as páginas entre a capa e o sumário inclusive não são numeradas, porém entram na contagem de páginas.

(...)

Registro de citações:

As citações ou referências possuem uma forma de apresentação padronizada:

1. Se a citação tiver até três linhas: deve ser reproduzida entre aspas, no corpo do parágrafo. Ao final da citação, entre parênteses, coloque o sobrenome do autor em letra maiúscula, o ano de publicação e a página de onde a citação foi retirada.

Exemplo:

O papel do pesquisador é o de servir como "veículo inteligente e ativo" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11) entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

2. Se a citação tiver mais de três linhas: para formatar, diminua o tamanho da letra de 12 para tamanho 10, inicie um novo parágrafo e digite com espaçamento simples entre linhas e recuo 4 cm à esquerda.

Exemplo:

Segundo alguns autores, o enfoque qualitativo na pesquisa em educação fundamenta-se numa pesquisa que:

[...] assentada num modelo dialético de análise, procura identificar as múltiplas facetas de um objeto de pesquisa (seja a avaliação de um curso, a organização de uma escola, a repetência, a evasão, a profissionalização na adolescência, etc) contrapondo os dados obtidos aos parâmetros mais amplos da sociedade abrangente e analisando-os à luz dos fatores sociais, econômicos, psicológicos, pedagógicos, etc. (FRANCO, 1986, p. 36).

Se você está utilizando o programa Word para digitação do texto pode utilizar a ferramenta "Formatar", ao abrir a janela "Parágrafo" definir "Recuo esquerdo" em 4 cm e o "Recuo direito" em 0 cm.

Importante que toda citação precisa, antes, de ser introduzida ou apresentada e, depois, ser discutida para ficar completamente inserida dentro do contexto da discussão.

Guia do Estudante do TE VI (p. 10, 12 e 13)

Essa parte do Guia trata das minuciosas regras de formatação. Houve o registro no Guia, mas a professora não explicitou o porquê dessas regras para os alunos, apenas fez alusão a elas, dizendo que eles deveriam formatar o texto seguindo essas normas. As estratégias de citação são habilidades complexas, que envolvem relações de poder muito fortes²⁸. Reduzir essas estratégias de composição do texto acadêmico a normas de formatação é limitar os Letramentos Acadêmicos a um conjunto de habilidades básicas e necessárias para se escrever um texto. Contudo, muitas vezes, as aulas de Metodologia se reduzem a isso, às normas de formatação. E isso também faz parte do discurso do aluno, que pensa que a aula de Metodologia Científica é uma aula sobre formatação.

²⁸ Ver exemplo do uso de aspas no primeiro capítulo, p. 36-37

Após o intervalo, com a presença das coordenadoras de área, foi discutida a importância de os alunos escolherem temas ligados à área de formação. Alguns se manifestaram sobre o fato de isso não poder ser uma imposição, já que o LeCampo é um curso diferenciado. Por fim, ficou acertado que os temas ligados ao Eixo não seriam proibidos, mas também não seriam estimulados. Uma aluna sugeriu que quem escolhesse um tema do Eixo fosse orientado por algum professor do Eixo. Vemos, portanto, que o conflito não se resolveu: por que não estimular que temas ligados ao Eixo fossem pesquisados e relacionados a algum tema da área de formação?

Finalizada (ou interrompida) essa discussão sobre os temas ligados ao Eixo, as coordenadoras de área se retiraram. A professora, então, ensinou brevemente a fazer buscas temáticas na internet. Ela indicou alguns sites para a busca de referências para a pesquisa, como o *Google Acadêmico*, o *Scielo*, o *Portal de Periódicos da CAPES*, o *Domínio Público*, e o próprio site da biblioteca da UFMG; e a fazer pesquisas mais refinadas, como, por exemplo, usando aspas nas extremidades do termo pesquisado.

No último encontro, a professora propôs que os alunos fossem à biblioteca e escolhessem um livro sobre a temática escolhida para a monografia. Durante essa ida à biblioteca, ficou claro que a maioria dos alunos não tinha uma questão de pesquisa bem formulada (como vimos na análise da primeira versão dos temas/problemas – Quadro 7), o que dificultava a busca. Muitos, por exemplo, pesquisavam sobre leitura, sobre escrita, sobre letramento, sobre artes, temas muito amplos, que precisavam de uma delimitação que filtrasse a busca. Mais uma vez, essa observação nos remete às lacunas deixadas pela disciplina de Metodologia Científica I. O Guia dessa disciplina trazia apontamentos que tentavam esclarecer a necessidade de se testar a viabilidade da pesquisa e a delimitação do tema. A tarefa de Tempo Comunidade dessa disciplina, inclusive, previa que os alunos delimitassem o tema e o problema de pesquisa para que ambos já estivessem bem definidos no Tempo Escola VI. Mas a ausência de uma discussão mais aprofundada sobre isso e a própria indefinição do que era para ser feito no Tempo Comunidade resultaram em alunos com temas muito amplos.

Ao retornarem para a sala, a professora pediu que os alunos tentassem responder a um roteiro de fichamento sobre o livro escolhido na biblioteca. O roteiro continha perguntas sobre a referência do livro (autor, título, ano de publicação, etc.), sobre os temas discutidos pelo

autor, sobre a divisão de capítulos, sobre os temas discutidos em cada capítulo e sobre a citação de outros autores ao longo do livro. Ela destacou que aquelas perguntas iriam direcionar a leitura deles e que, se a questão de pesquisa estivesse bem clara, seria mais fácil selecionar o que é ou não necessário ler para a monografia. Às vezes, fichar apenas um capítulo basta, pois os outros podem não estar diretamente relacionados à pesquisa.

Em seguida, a professora sorteou o nome de um aluno para analisar o seu tema de pesquisa. A aluna, então, expôs seu tema e seu problema de pesquisa, registrado no quadro pela professora.

Tema	Problema
A deficiência na leitura	De que forma podemos resolver a deficiência de leitura nos alunos das escolas estaduais de Varzelândia/MG?

Nesse caso, a aluna antecipa que a leitura dos sujeitos de pesquisa é deficiente. A professora apontou que o problema da leitura foi generalizado, deixando implícito que todos os alunos de todas as escolas estaduais de Varzelândia têm uma leitura deficiente. A professora questionou: Isso é verdade? Deficiente seria a palavra mais adequada? A leitura envolve várias habilidades. Qual habilidade seria verificada? A leitura de que tipos de textos? Em qual turma?

Foi apontado também que, antes de dizer que a leitura dos alunos é deficiente, seria necessário explicitar quais eram os critérios que ela utilizaria para dizer que um aluno lê bem ou lê mal. Logo, a palavra “deficiência” não poderia aparecer no título de sua monografia. Questionada sobre como ela havia concluído que a leitura dos alunos de seu município era deficiente, a aluna respondeu que, durante o estágio, percebeu que os alunos mal conseguiam ler um texto em voz alta, que se atrapalhavam na pronúncia das palavras e na pontuação. A professora, então, disse que a leitura em voz alta envolve outras habilidades, que permitem ampliar ou questionar o conceito de leitura; exige desenvoltura e boa dicção, por exemplo, e que os alunos tímidos podem se sair mal nessa atividade, o que não quer dizer que esses alunos leem mal. Logo, para delimitar o seu tema, ela precisaria investigar se os alunos apresentavam dificuldade de interpretar textos, de relacionar informações, de ler nas entrelinhas, etc., pois essas seriam as habilidades que podem dizer se os alunos leem bem ou mal.

Em relação ao problema, a aluna delimitou um pouco o seu campo de pesquisa (escolas estaduais de Varzelândia), mas isso ainda era insuficiente, pois, numa monografia, não há tempo nem maturidade suficiente para se discutir o problema de leitura de todas as escolas estaduais de uma cidade. A sugestão foi de que a aluna delimitasse mais o seu campo de pesquisa: apenas alguns alunos de uma única disciplina, de uma única turma, de uma única escola.

A professora, no quadro, foi fazendo os apontamentos necessários para que os alunos percebessem como se constrói um tema/problema de pesquisa. Após as discussões e sugestões de colegas, investida pela sua autoridade, a professora sintetizou as contribuições da seguinte forma:

Tema	Problema
Atividades de leitura em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa: estudo de caso em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental	Mecanismos de interpretação de textos apresentados por alunos de 9º ano de uma escola estadual do município de Varzelândia/MG. Os alunos conseguem interpretar o que leem?

Vemos que essa versão apresenta uma delimitação maior do tema, tornado-o pesquisável no tempo previsto para o levantamento de dados e escrita da monografia. A professora da disciplina frisou que não se pode fazer uma pergunta deixando transparecer uma opinião sobre o tema, nem propor algo tão complexo que uma pesquisa de monografia, devido ao tempo, não daria conta de responder. A intenção era que, ao verem o movimento de estruturação do tema e da questão de pesquisa da colega, os alunos pudessem apreender o processo e fazer isso com o próprio tema.

Parecia que essa estratégia prática de delimitação de um tema ajudaria os alunos a sintetizarem melhor o que queriam pesquisar. A viabilidade da pesquisa, preconizada na disciplina de Metodologia Científica I foi, enfim, esclarecida. Será que agora os alunos delimitariam melhor o tema e o problema de pesquisa?

Aqui vale ressaltar que, nas discussões orais, observou-se que os alunos pareciam ter maior facilidade para relatar e problematizar suas vivências e práticas. Entretanto, não apresentavam a mesma facilidade no momento de delimitar, por escrito, o problema que iria orientar o trabalho de investigação e estudo. Isso pode ser explicado pelo fato de que, quando se tem uma discussão oral, a possibilidade de envolver o interlocutor aumenta, porque os alunos

podem contar uma história que encanta o professor e os colegas, podendo até mesmo sair do foco de discussão. Essa característica da oralidade pode causar a boa impressão de que o aluno fez alguma relação com o que foi proposto, mesmo que de forma prolixa. Já na escrita é o poder de síntese que é valorizado e, além disso, há o fato de o aluno não querer se expor muito, tentando se “proteger”, pois ele está ciente das relações de poder que permeiam a academia. Essas relações de poder são também um processo de inibição.

No fim da aula, a professora passou uma nova tabela em branco para que os alunos pudessem anotar novamente o tema e o problema de pesquisa, caso eles tivessem feito alguma alteração (Quadro 8). A professora encerrou a aula e disse para os alunos irem rascunhando um pré-projeto a ser discutido com os orientadores nas aulas de Monografia I.

Quadro 8
Segunda versão de temas problemas de pesquisa

Aluno(a)	Tema/Título	Problema
1.	A presença da cultura camponesa em materiais pedagógicos da EJA	Como a cultura camponesa é evidenciada nos livros didáticos de Língua Portuguesa da EJA?
2.	Linguagem e poder no contexto de pré-construção de quatro hidrelétricas na região de Coroaci	Como a linguagem utilizada nos relatórios e em outros materiais escritos sobre a construção das hidrelétricas evidencia a exclusão linguística da população e facilita a manifestação de poder dos envolvidos nessa obra?
3.	A importância da formação integral na EFA de Diogo Vasconcelos	Quais as mudanças/conseqüências provocadas pelos estudantes na comunidade rural no município de Diogo de Vasconcelos, utilizando-se desta temática para identificar como se institui a formação integral.
4.	A prática da leitura em sala de aula, numa turma do ensino fundamental.	Como a leitura é trabalhada no 6º ano do ensino fundamental de uma escola do campo?
5.	A leitura na escola do campo	Quais são as praticas e possibilidades de leitura na escola do campo?
6.	O processo de desenvolvimento da escrita no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo	Quais são as práticas utilizadas para desenvolvimento da escrita dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo?
7.	O preconceito linguístico sofrido pelos jovens do campo	Como amenizar ou mudar essa realidade?
8.	Práticas de escrita em escolas multisseriadas do campo	Quais são os principais problemas de escrita em classes multisseriadas do campo e como esse problemas são tratados?
9.	O ensino de Artes na E. E. 1º de junho	Como o educador trabalha o ensino de artes nessa escola?
10.	Materiais didáticos de Língua Portuguesa utilizados numa escola de Ouro Verde de Minas	Quais materiais são selecionados e por quê? Como eles são utilizados?
11.	O incentivo à leitura nas escolas do campo	Como se dá o incentivo à leitura nas escolas do campo?
12.	O processo de aquisição da escrita em escolas do campo: ritos e mitos	Como se dá o processo de aquisição da escrita por alunos do campo
13.	A prática de leitura dos jovens estudantes da EFA Bontempo com equidade de gênero	Como se dá o interesse e o incentivo à leitura?

14.	Relação professor-aluno	Como a relação do professor com aluno influencia no desempenho deste?
15.	A inserção de pessoas não alfabetizadas numa comunidade letrada (Francisco Sá)	Como pessoas não alfabetizadas constroem estratégias para lidar com materiais escritos em situações típicas de uma comunidade letrada?
16.	O letramento nas Associações Comunitárias Rurais	A relação entre os diversos níveis de letramento e a ocupação/desempenho de funções nas diretorias de associações comunitárias rurais
17.	Variação linguística	Como os professores trabalham os diferentes dialetos na EJA (Educação de Jovens e Adultos) do campo?
18.	Alfabetização e Letramento	Que fatores internos e externos dificultam o processo de alfabetização das crianças da Comunidade de Tabual
19.	O ensino de Artes em Tumiritinga	Qual o significado do ensino de Artes em uma turma da escola X do município de Tumiritinga
20.	A influência da folia de reis na resistência de luta dos povos geraizeiros da comunidade de Vereda Funda.	Quais são os fatores que contribuem para a continuidade ou descontinuidade dessa cultura?
21.	Atividades de leitura trabalhadas em sala de aula numa escola de Ouro Verde de Minas	Como os professores de Língua Portuguesa trabalham as atividades de leitura dos livros didáticos em sala de aula?
22.	Entendendo a dislexia	Relações entre dislexia e o desenvolvimento da leitura e da escrita
23.	Atividades de leitura em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa: estudo de caso em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental	Mecanismos de interpretação de textos apresentados por alunos de 9º ano de uma escola estadual do município de Varzelândia/MG. Os alunos conseguem interpretar o que leem?
24.	Educação popular e resistência camponesa no sul de Minas	Como a educação popular contribui para a resistência dos povos camponeses?
25.	Os vários processos de expressão de arte na comunidade Córrego dos Venâncios em relação à sua tradição	Como ajudar esses artesões anônimos a se reerguerem, e voltarem a confeccionar seus objetos, utilizando materiais da região?
26.	A arte no campo	A diversidade artística e principais alternativas para a resistência cultural de artesãos no município de Antônio Dias

No Quadro 8, vemos que alterações foram feitas no sentido de dar uma maior delimitação ao tema/problema de pesquisa. Retomemos alguns exemplos do Quadro 7 discutidos anteriormente, que se referem à primeira versão de temas e problemas de pesquisa:

	Tema	Problema
1.	A leitura em sala de aula	Como a leitura é trabalhada na escola?
2.	Preconceito linguístico	Como amenizar ou mudar essa realidade?
3.	Livros didáticos de Língua Portuguesa	Quais são os métodos didáticos utilizadas na escola?
4.	O processo de aquisição da escrita e da leitura em escolas do campo	Como se dá o processo de construção da escrita, leitura e letramento dos alunos do campo?
5.	A arte na comunidade Córrego dos Venâncios	Como ajudar os artesões anônimos a se reerguerem, e voltarem a confeccionar seus objetos, utilizando materiais da região?
6.	Linguagem e poder	Como a linguagem dos panfletos sobre a construção de hidrelétricas em Coroaci manipula as informações e a população a favor dos empresários?

Vejam agora como ficaram esses mesmos temas/problemas, depois do preenchimento da segunda tabela (Quadro 8):

	Tema	Problema
1.	A prática da leitura em sala de aula, numa turma do ensino fundamental.	Como a leitura é trabalhada no 6º ano do ensino fundamental de uma escola do campo?
2.	O preconceito linguístico sofrido pelos jovens do campo	Como amenizar ou mudar essa realidade?
3.	Materiais didáticos de Língua Portuguesa utilizados numa escola de Ouro Verde de Minas	Quais materiais são selecionados e por quê? Como eles são utilizados?
4.	O processo de aquisição da escrita em escolas do campo: ritos e mitos	Como se dá o processo de aquisição da escrita por alunos do campo
5.	Os vários processos de expressão de arte na comunidade Córrego dos Venâncios em relação à sua tradição	Como ajudar esses artesões anônimos a se reerguerem, e voltarem a confeccionar seus objetos, utilizando materiais da região?
6.	Linguagem e poder no contexto de pré-construção de quatro hidrelétricas na região de Coroaci	Como a linguagem utilizada nos relatórios e em outros materiais escritos sobre a construção das hidrelétricas evidencia a exclusão linguística da população e facilita a manifestação de poder dos envolvidos nessa obra?

No primeiro exemplo, houve uma maior delimitação, uma vez que a aluna elegeu uma turma do 6º ano de uma escola do campo para recolher seus dados. Contudo, ela ainda poderia ter explicitado que tipo de leitura avaliaria. A leitura literária? A leitura de textos didáticos?

No segundo caso, a aluna resolveu pesquisar o preconceito linguístico sofrido pelos jovens do campo e não o preconceito linguístico de forma geral, como aparecia no Quadro 7. Contudo, isso não seria suficiente. O preconceito linguístico sofrido pelos jovens do campo seria pesquisado com base em que situações? Entre professor e alunos? Entre alunos? Na comunidade? Além disso, a pergunta de pesquisa ainda permanecia inalterada. Essa pesquisa daria conta de responder à pergunta proposta no problema? Ou melhor, a pesquisa precisaria responder a essa pergunta?

No terceiro e no quarto casos, houve uma boa delimitação. Naquele, o aluno elegeu a escola em que recolheria seus dados e mudou as perguntas do problema, destacando melhor quais seriam os objetivos de sua pesquisa; neste, a aluna, que antes queria pesquisar a leitura, a escrita e o letramento, elegeu apenas a escrita como foco da pesquisa.

No quinto caso, vemos que a aluna ainda propõe uma pesquisa que quer mudar a realidade dos artesões de sua região. Portanto, nossos questionamentos continuam. Essa proposta é viável? Uma pesquisa científica precisa dar conta disso?

Por fim, no sexto caso, embora a aluna tenha esclarecido melhor seu tema/problema, ainda persistia um julgamento (prévio) de valor. Em sua pergunta de pesquisa, a aluna continua se mostrando contrária à construção de hidrelétricas em sua região e às formas de comunicação entre empresários e população. Ainda persistia, portanto, a necessidade de a aluna se colocar numa posição mais neutra antes da análise dos dados.

Vemos que os alunos começavam a delimitar melhor o tema, embora algumas generalizações persistissem.

Em relação aos temas escolhidos, observou-se que muitos se vinculavam às experiências dos alunos com o movimento ou instituição de que fazem parte (MST, Sindicatos, Emater, EFA) ou com a tradição do campo (arte regional e festas folclóricas). E há casos em que os alunos demonstram grande interesse em conhecer algo de que não participam ou conhecem pouco, mas cuja importância reconhecem, como nos casos de pesquisa sobre a leitura e a escrita na escola.

Dentre 26 alunos, treze escolheram temas dentro da temática “leitura, escrita, letramento”, duas alunas escolheram falar sobre variação linguística, duas analisariam livros didáticos de Língua Portuguesa e uma aluna faria uma pesquisa de análise do discurso. Essa frequência de dezoito temas diretamente relacionados à área de formação específica pode ser explicada pela influência direta do processo de formação vivenciado nos diferentes módulos do curso; afinal, os alunos seriam professores de Língua Portuguesa. Outro tema recorrente (escolhido por cinco alunos) foi a arte, o que se explica pelo fato de os alunos também estarem se formando nessa área. O foco foi a arte nas escolas do campo e o folclore da região do aluno.

Três trabalhos apenas estavam, a princípio, fora da área de formação. Um sobre Educação popular e resistência camponesa, um sobre a relação professor-aluno e outro sobre a formação integral em EFA. Contudo, todos, como se vê, precisariam ser melhor delimitados, mesmo que, com a posterior ajuda dos orientadores, eles passassem a se relacionar com alguma temática da área de formação específica.

A descrição das duas disciplinas de Metodologia Científica não teve o objetivo de frustrar uma possível expectativa sobre essas disciplinas. O que pretendemos foi mostrar que existe

essa expectativa e que ela pode trazer o equívoco de acreditar que tudo vai ser resolvido em duas disciplinas. Vimos que não é isso que acontece. O letramento acadêmico é muito processual. Portanto, ao apontar algumas lacunas deixadas por essas disciplinas, não estamos considerando que a solução seria ofertar uma disciplina melhor, que venha suprir as deficiências dos alunos. Nosso objetivo é apontar que as disciplinas sobre pesquisa, leitura e produção textos acadêmicos ainda apresentam a crença de que é possível ‘instrumentalizar’ antes do envolvimento com a pesquisa, como se a apresentação das regularidades de um gênero, por exemplo, fosse suficiente para produzir um domínio sobre o fazer acadêmico.

Por fim, pode-se perceber que a escrita acadêmica, especificamente a elaboração do projeto de monografia, representou um grande desafio para essa turma de alunos. Esse desafio nos remete ao que foi discutido no primeiro capítulo desta dissertação. A universidade, muitas vezes, idealiza um aluno já academicamente letrado, que já ingressa na instituição preparado para lidar com os textos que nela circulam. Contudo, os gêneros acadêmicos vão exigir certas práticas que não são comuns às atividades cotidianas dentro de uma escola em outros níveis de ensino; afinal, é apenas na universidade que os gêneros acadêmicos farão parte da vida dos alunos.

4.2.3 Aulas de Monografia I

Antes das aulas de Monografia I, a coordenadora da turma convidou alguns professores para serem orientadores das monografias e se reuniu com eles para falar sobre o contexto de produção das monografias do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

As aulas de monografia seriam ministradas de 19 a 22 de julho de 2010 (de segunda a quinta), sempre no turno da tarde. Nos dias 19 e 20, a coordenadora iria direcionar as atividades para que os alunos entendessem o processo e saíssem com um pré-projeto bem orientado. Nos dias 21 e 22, os orientadores estariam presentes para atender os alunos em grupos divididos por tema. A intenção era que cada orientador orientasse, no máximo, três trabalhos.

A coordenadora apresentou os temas escolhidos pelos alunos para que os orientadores tivessem uma ideia inicial do “terreno” que encontrariam no dia 21/07 e começassem a

distribuir os alunos entre si. Relatou, também, como foram as aulas de Metodologia Científica II, frisando que a atividade do Tempo Comunidade pedida pela professora consistia na elaboração de seis fichamentos e que, sendo assim, os orientadores poderiam ajudar os alunos a selecionar os textos a serem fichados, atividade que os ajudaria na escrita da parte de referenciais teóricos do projeto.

Foram discutidos alguns pontos que deveriam ser frisados com os alunos, como a construção de hipóteses, a delimitação do tema, a descrição dos sujeitos de pesquisa, quando for o caso, e o contato com o orientador durante o Tempo Comunidade.

Falou-se, também, brevemente, sobre a qualificação, que estava marcada para fevereiro de 2011. Na qualificação, os alunos passariam por uma banca formada por professores da área de cada monografia, para os quais os alunos apresentariam seu trabalho e, logo depois, receberiam orientações para aprimorá-lo.

No primeiro encontro da disciplina de Monografia I, a professora, coordenadora da turma, explicou a dinâmica dos quatro dias da disciplina (19, 20, 21 e 22 de julho) e disse que a monografia deveria ser vista como um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que melhoraria a competência dos alunos enquanto professores da área LAL.

Após essa introdução, os alunos receberam um material com orientações para a elaboração do projeto e um cronograma de realização de atividades até o dia da defesa. (Anexo 2). Esse material explicava aos alunos todas as partes que o projeto deveria conter (Apresentação do problema, Objetivos, Histórico e justificativa, Revisão bibliográfica, Metodologia, Cronograma, Referências e Anexos), trazia algumas orientações sobre as normas de formatação do projeto e um cronograma de trabalho em que os alunos podiam visualizar a divisão das atividades de monografia durante o tempo disponível para a sua produção. A não ser por esse cronograma, o restante do material reproduzido no Anexo 2 continha orientações que os materiais das disciplinas de Metodologia Científica I e II já haviam trazido. Contudo, os alunos tomaram o material reproduzido no Anexo 2 como algo novo, com orientações novas. Isso mostra, mais uma vez, que os materiais anteriores foram subexplorados e que não basta explicitar aos alunos as “regras do jogo” se eles ainda não se sentirem como “jogadores”.

Em seguida, a dinâmica escolhida foi a de que cada aluno relatasse sobre o seu tema de pesquisa, para abrir uma discussão conjunta, uma ajuda mútua entre os alunos, mediada pela professora. Essa dinâmica foi retomada no dia seguinte. Destaco abaixo alguns pontos dessa discussão.

Como se verificou na discussão do tema de uma aluna na aula de Metodologia Científica II, vários outros temas traziam, implícitas, algumas hipóteses. Isso é comum e, às vezes, nem há como evitar. Contudo, a coordenadora frisou que as hipóteses deveriam ser explicitadas já na apresentação do projeto. A aluna Maria, por exemplo, apresentou seu projeto: “A linguagem escrita como manifestação de poder no contexto de pré-construção de quatro hidrelétricas na região de Coroaci”. A hipótese dela é a de que há um processo de exclusão linguística da população. Ela foi orientada a explicitar essa hipótese, dizer de onde ela surgiu. Outro exemplo foi o da aluna Elga. No seu tema “A presença da cultura camponesa em materiais pedagógicos da EJA”, fica evidente a presença de uma hipótese: a cultura camponesa está presente nos materiais didáticos da EJA. Contudo, a aluna precisaria levar em consideração a possibilidade de a hipótese ser derrubada, pois pode não haver indícios de cultura camponesa nos materiais analisados.

A professora destacou que temas muito amplos deixam transparecer a “vontade de abraçar o mundo” dos alunos, “de resolver os problemas de uma comunidade”. O aluno João, por exemplo, apresentou o tema “A importância da formação integral na região (EFA)”, dizendo que sua pesquisa poderá contribuir com a educação de seu município. Contudo, sendo um monitor de EFA, ele foi orientado sobre a questão do distanciamento entre sua pesquisa e seu trabalho para que as conclusões não fossem tendenciosas. Outro exemplo foi o da aluna Ariana que, ao apresentar o seu tema “Os vários processos de expressão de arte na comunidade Córrego dos Venâncios em relação à sua tradição” disse que queria ajudar os artesãos de sua região a se reerguerem e voltarem a confeccionar seus objetos, utilizando materiais da região. A aluna foi orientada a ter cuidado com metas que preveem “salvar o mundo”, porque, na verdade, dificilmente a monografia irá prever ações que viabilizem esse objetivo.

Na aula desse dia, a escolha de temas do Eixo não foi vista como um problema. Já no fim da aula do dia 20/07, a professora discutiu o cronograma proposto no material que eles

receberam impresso (Anexo 2). Falou sobre a presença dos orientadores no dia seguinte e sobre a divisão em grupos de discussão.

No dia 21/07, alunos e orientadores se apresentaram e, em seguida, dividiram-se em grupos de discussão. O grupo observado foi o conduzido com as alunas Luíza, Flávia, Isabel e Amélia.

As alunas Luíza e Flávia traziam temas semelhantes. Ambas queriam saber por que alguns alunos chegam ao segundo nível do Ensino Fundamental sem saber interpretar o que leem. Vejamos algumas considerações da orientadora:

Orientadora: Numa monografia não cabe... não é uma pergunta que cabe pesquisar numa monografia ... isso é para uma pesquisa de longa duração. E... nem sei se uma tese de doutorado daria conta disso. Então... digamos que esse tipo de pergunta não é uma pergunta compatível com o alcance de uma monografia. E outra coisa... não cabe a vocês pesquisarem de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série, percebe? A ideia, inclusive, é que vocês pesquisem algo que caiba no tempo Comunidade, porque vocês podem aproveitar o estágio para coletar dados para a monografia...

(Trecho de conversa gravada no dia 21/07/10)

Mais uma vez, vemos a discussão sobre a necessidade de se delimitar o tema para torná-lo pesquisável numa monografia. No trecho transcrito, vemos, também, outro ponto importante: há uma simultaneidade entre formação docente e formação de pesquisadores. O estágio é uma atividade de formação docente, em que o aluno é levado, num primeiro momento, a refletir sobre as aulas a que assiste e, num segundo momento, a preparar e a ministrar suas próprias aulas. O objetivo é preparar o aluno, futuro professor, para o exercício da profissão. Para isso, a teoria estudada durante o curso é colocada em prática e o aluno deve avaliar a viabilidade, os limites e as possibilidades das atividades ministradas. Por outro lado, o aluno foi incentivado a conciliar tempo/campo de estágio com tempo/campo de pesquisa. Ou seja, na medida do possível, o aluno poderia aproveitar as horas de estágio para fazer as observações, entrevistas e aplicar os questionários necessários para o levantamento de dados para a sua monografia.

As alunas Amélia e Isabel apresentaram temas sobre o letramento não escolar: “A inserção de pessoas não alfabetizadas numa comunidade letrada” e “O letramento nas Associações Comunitárias Rurais”, respectivamente. Vejamos mais um trecho de gravação:

Orientadora: Vamos ver os objetivos de vocês e depois partir para a metodologia (...) então... quem começa a falar sobre os objetivos? Preciso da folha com o nome do projeto de vocês... Então... é a Amélia e a Isabel, né? A Amélia: “A inserção de pessoas não alfabetizadas numa comunidade letrada” e “O letramento nas associações comunitárias rurais”. Vamos ver se eles têm semelhanças, se eles têm diferenças (...) Vocês têm um pré-projeto?

Isabel: Tenho. (começa a ler os objetivos do projeto)

Orientadora: Peraí... só pra não perder. Tem um objetivo implícito aí que, na verdade é um ponto de partida: “qual o papel da escrita na organização dessa associação” (...) Livro de contabilidade, projetos da associação, atas de reuniões?... Então... você deve identificar e descrever o lugar da escrita na organização e funcionamento das associações (...) você fala também sobre os níveis de letramento ou o nível de letramento e esse é um conceito que você vai ter que ler sobre ele (...) Então uma pergunta seria: “Em que medida os níveis de letramento interferem na ocupação de determinados cargos nas associações?” (...) Será que o que define a escolha de ocupação desses povos é a competência letrada... ou tem outras competências... outros fatores políticos? (...) Definir também o tipo de habilidade exigida por cada cargo da associação. Quem escreve a ata (geralmente é a professora), quem é tesoureiro é uma pessoa que sabe lidar com números... (...) Qual o lugar da escrita? Qual o lugar da oralidade? Em que lugar a escrita é mais importante? Em que lugar que a oralidade é mais importante? Há também a questão da retórica, do discurso dos movimentos sociais...

(Trecho de conversa gravada no dia 21/07/10)

Vemos que, nesse trecho, a orientadora foi ajudando a aluna a elaborar perguntas sobre o tema: “Livro de contabilidade, projetos da associação, atas de reuniões?”, “Em que medida os níveis de letramento interferem na ocupação de determinados cargos nas associações?”, “Será que o que define a escolha de ocupação desses povos é a competência letrada?”, “Ou tem outras competências, outros fatores políticos?”, “Qual o lugar da escrita? Qual o lugar da oralidade?”, “Em que lugar a escrita é mais importante?”, “Em que lugar a oralidade é mais importante?”. A aluna foi orientada a falar sobre as relações de poder, sobre os usos da escrita na organização dessas associações, sobre as funções que envolvem a escrita e sobre a influência dos níveis de letramento na distribuição dos cargos da associação. Todas essas perguntas e orientações formam um movimento de explicitação de implícitos que ajudaria a aluna a reformular os objetivos de sua pesquisa e a delinear a metodologia a ser utilizada.

A aluna Amélia, cujo tema era “A inserção de pessoas não alfabetizadas numa comunidade letrada” relatou ter sido a única de uma família de nove filhos a entrar na universidade. Ela falava disso com muito orgulho, intitulava-se professora com muito orgulho. Para ela e para a família, isso era uma vitória indescritível. A irmã nunca fora à escola. Não sabe ler. Quando precisa telefonar, pede aos filhos. Disse que essa irmã também tem dificuldade de se expressar oralmente, e que ela (Amélia) achava que isso era problema de saúde. E a orientadora questionou:

Orientadora: Será mesmo? Que tipo de problema de saúde afeta a oralidade? Será que não é apenas dificuldade de se expressar? Será que ela cresceu e conviveu em um ambiente onde se falava pouco? Será que as pessoas que conviveram com ela na infância e adolescência também não eram assim? Você, por exemplo, morou muito tempo longe da família, com uma tia. Se você tivesse morado no mesmo ambiente da sua irmã, será que não teria a mesma limitação oral?

(Trecho de conversa gravada no dia 21/07/10)

Esse tipo de pergunta retórica em orientações de trabalhos acadêmicos parece favorecer a reflexão do aluno e derrubar ou relativizar hipóteses iniciais que não poderiam ser confirmadas com a pesquisa proposta.

Depois da discussão sobre essas possibilidades explicativas, houve uma orientação para não incluir a irmã entre os sujeitos de pesquisa; afinal, era fundamental que a aluna mantivesse um certo distanciamento para não condicionar o recolhimento de dados. Antes de falar sobre a irmã, ela havia falado sobre outros três possíveis sujeitos de pesquisa: um açougueiro, um vendedor de laranja e uma vizinha.

Amélia: O açougueiro não lê e não escreve. Mas há um rapaz, que trabalha ao lado do açougue, que faz anotações para ele. Esse rapaz é um sapateiro e faz anotações quando o açougueiro chama.

Orientadora: Que tipo de anotações? Notas de compra? Esse sapateiro também pode ser sujeito da pesquisa. É preciso saber o grau de letramento dele. Até que série estudou. O que ele anota para o açougueiro. (...)

Amélia: O vendedor de laranja tem noções numéricas, não lê nem escreve, mas sabe a escrita do comércio. Perguntei pra ele, numa ocasião, e ele disse que nunca foi à escola. Conclui que ele é analfabeto.

Orientadora: Por que você concluiu isso? É preciso checar as hipóteses. Ele pode ter sido alfabetizado em casa. É preciso tomar cuidado com conclusões precipitadas.

Amélia: Minha vizinha é uma senhora que nunca foi à escola, mas se vira em situações de escrita do dia-a-dia. Quando chega a conta de luz, qual conta está paga e qual não (...).

Orientadora: Então você tem quatro sujeitos de pesquisa em potencial: o açougueiro, o sapateiro, o vendedor de laranjas e a vizinha. É preciso, agora, descrever esses sujeitos: onde moram, profissão, idade, escolaridade (...) Onde é a pesquisa? Quem são os sujeitos? Onde eles estão inseridos? Quem é o apoio de cada um? A quem eles pedem ajuda? Como os sujeitos se classificam em relação à escrita? Que estratégias os sujeitos usam para sobreviver numa sociedade de escrita? Em que eventos a “decifração” de materiais escritos é necessária?

(Trecho de conversa gravada no dia 21/07/10)

Dessa forma, as alunas do grupo foram sendo orientadas a recortar mais o tema, a escolher bem os objetivos, a elaborar perguntas pertinentes. Isso contribuiu para que elas visualizassem o trabalho como “pesquisável” e qual seria a metodologia que as levaria a atingir aqueles objetivos.

No dia 22/07, os alunos, com a presença de seus orientadores, puderam trabalhar no projeto, que seria entregue na última semana no TE. Nesse dia, observou-se o trabalho de duas alunas: Amélia e Isabel. Abaixo, algumas considerações sobre a primeira versão do projeto da primeira²⁹ (Anexo 3).

4.2.3.1 Incorporação de vocabulário

Em relação ao projeto da aluna Amélia, vemos que a formatação e a revisão gramatical ainda precisariam de atenção, mas gostaríamos de destacar duas palavras usadas pela aluna: *Atribuir* e *estratégias*.

A palavra *atribuir* foi usada pela aluna no primeiro parágrafo da apresentação do projeto:

Este projeto de pesquisa tem como finalidade investigar alguns meios usados por pessoas que não atribui o uso da escrita no seu dia a dia e que lidam com material escrito. Porém, o discurso oral também é muito importante, uma vez que é adquirido antes mesmo da leitura e da escrita. O valor atribuído ao discurso oral é ainda maior para os não alfabetizados. Moro na cidade de Francisco Sá, a partir do meu convívio com parentes e pessoas não alfabetizadas que não atribui à escrita no seu cotidiano despertou-me o interesse acerca dessas pessoas, que há uma relação estreita entre o conhecimento empírico e os usos e significados da escrita. E dentro desse estreitamento eles também organizam-se em torno de praticas de leitura e escrita.

(AMÉLIA, trecho da 1ª versão do projeto)

Vemos que a segunda ocorrência da palavra, sob a forma *atribuído*, foi usada corretamente: “valor atribuído ao discurso oral”. Nessa parte, a aluna quis destacar o valor da oralidade para as pessoas que não sabem ler nem escrever. Mas a palavra *atribui*, usada duas vezes – “(...) investigar alguns meios usados por pessoas que não atribui o uso da escrita no seu dia a dia (...)” e “(...) pessoas não alfabetizadas que não atribui à escrita no seu cotidiano (...)” – não estabelece sentido com as outras palavras do período em que aparecem. Pelo contexto, percebe-se que a aluna usou a palavra *atribuir* como se esta fosse sinônimo de *usar* – “(...) investigar alguns meios usados por pessoas que não usam a escrita no seu dia a dia (...)” e “(...) pessoas não alfabetizadas que não usam a escrita no seu cotidiano (...)”.

Já *estratégia*, escrita sob a forma de *estratégicas*, teve três ocorrências ao longo do projeto:

²⁹ A análise de um projeto em específico nos pareceu interessante no sentido de tentar evidenciar como se dava o processo de orientação de monografias de todo o grupo.

1. Ao apresentar o problema de pesquisa: “Quais as estratégicas usadas pelas pessoas não alfabetizadas para resolver problemas que exijam a leitura e a escrita?”
2. No objetivo geral: “Analisar quais são as estratégicas usadas por pessoas não alfabetizadas para a codificação/decodificação de textos escritos”
3. Ao descrever os participantes da pesquisa: “Essa pesquisa é desafiadora para mim, pois nela procuro pesquisar algumas estratégicas utilizadas por pessoas não alfabetizadas para resolverem problemas que exijam a leitura e escrita”

As observações feitas durante os encontros de orientação dessa aluna permitem dizer que a aluna tentou se apropriar de palavras usadas recorrentemente por sua orientadora, mostrando que houve um movimento nessa direção, mesmo que não totalmente adequado naquele momento. Isso indica o início de um processo de apropriação de um vocabulário mais formal e técnico, fato já observado no terceiro capítulo, na análise da segunda versão dos memoriais. Logo, fica evidente que há uma incorporação de vocabulário, no sentido de ocorrer um movimento de sintonia com o modo de dizer valorizado pela academia e representado pelo interlocutor que fará certas mediações na instituição – o orientador.

4.2.3.2 Acréscimos feitos com base nas orientações recebidas

A tentativa de apropriação do que foi discutido durante os encontros de orientação também aparece no acréscimo de informações ao projeto. Vimos que, na orientação dos dias 21 e 22 de julho, a aluna havia apresentado os sujeitos que ela queria acompanhar durante a pesquisa. Como tudo ainda estava no campo das ideias, a orientadora pediu que ela descrevesse esses sujeitos no projeto a ser entregue naquele TE. Essa orientação foi atendida no item “Participantes da pesquisa”:

D. Maria, minha sogra, com seus 79 anos (...), é casada tem filhos e netos, (...) Nasceu, cresceu, casou-se e viveu na zona rural chamada Fazenda Requeijão. Para estudar teve que morar na cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais, na casa de parentes, mas acabou não dando certo com as primas e resolveu voltar para casa dos pais. Aos sete anos ela foi à escola e estudou por apenas dez dias. Segundo ela não aprendeu sequer escrever o nome.

(...) Seu Jorge o açougueiro. Casado, um homem simples é trabalhador, e com sua experiência de vida adquiriu conhecimentos para efetuar operações matemáticas, e para desenvolver suas atividades no seu cotidiano. E em uma das minhas idas ao açougue tive a oportunidade de conhecê-lo, eu acredito que ele não seja alfabetizado, por contar sempre com o apoio do seu amigo José, o sapateiro, para completar suas anotações.

Minha vizinha D Vicência uma senhora da terceira idade, analfabeta, é viúva, sua família é composta por três filhos, sendo dois homens, uma mulher, seis netos e dois bisnetos, e conheço suas dificuldades com relação às práticas escritas. Para suprir essas dificuldades sempre precisa de ajuda dos vizinhos para ir ao banco, e sente muito vontade de acompanhar as leituras da missa. Com a sua valiosa experiência de vida está sempre presente, participa, e acompanha todos os passos da celebração. Tudo isso há torna uma pessoa letrada.

Lucimara, com seus 32 anos moradora da zona rural na comunidade do Coqueiro, também analfabeta, relata as dificuldades que enfrenta quando precisa fazer uso da leitura e escrita como, por exemplo, digitar um número de telefone, ler e escrever uma mensagem, se locomover para outra cidade etc. Pelo fato de ter nascido e vivido na zona rural onde não havia escola, não teve a oportunidade de estudar. Segundo ela sempre precisa contar com a ajuda de seus filhos, sendo três meninos e três meninas. Os filhos mais velhos para concluir as seriais finais do ensino fundamental e o ensino médio, saíram de casa todos os dias no transporte municipal pra estudar na cidade de Francisco Sá. Esta é a realidade de todos os estudantes que reside na zona rural.

(AMÉLIA, trechos da 1ª versão do projeto)

A aluna descreve, ainda que brevemente, os sujeitos da pesquisa: D. Maria (a sogra), Seu Jorge (o açougueiro), José (o sapateiro), D Vicência (a vizinha) e Lucimara (a irmã).

A aluna também acrescentou alguns aspectos metodológicos ao seu projeto:

Para dar continuidade a pesquisa, vou iniciar com entrevista dos participantes, com uma conversa informal com os seus mediadores para saber deles como eles participam da vida dessas pessoas. Como: filhos, vizinhos, amigos as pessoas que localizam próximo ao local de trabalhos e também tirarei fotos, Xerox de anotações feitas pelas pessoas de apoio, que serão anexados na pesquisa.

No primeiro momento vou acompanhar o trabalho dos comerciantes, e na oportunidade quero saber deles, se e difícil para chegar à feira, quem organiza o ambiente ou o local de trabalho, quem são os clientes, se corre o risco de perder dinheiro.

E para orientar-me durante a troca de informações suponho que algumas perguntas irão ajudar na coleta de dados com os participantes da pesquisa.

Sugestões de perguntas para as entrevistas

- Quais os tipos de textos que tenha mais contato?
- Quem são as pessoas que servem de apoio quando é necessário fazer o uso da escrita e escrita?
- Você acha importante saber e escrever?
- Você se considera analfabetos? Como você se classifica?
- Quem são os seus mediadores?
- O que pensam as pessoas que convivem com você?
- Você considera diferente dos seus mediadores?
- Não saber ler e escrever incomoda você?

(AMÉLIA, trecho da 1ª versão do projeto)

Com base nas observações feitas, pode-se afirmar que a aluna tentou elencar, nessa parte, todas as dicas que a orientadora passou em relação às estratégias de recolhimento de dados, inclusive na elaboração das perguntas de entrevista. Ela fala, por exemplo, sobre “conversa informal”, “fotos” e “xerox de anotações”. A orientadora indicou todos esses instrumentos de coleta de dados, a aluna os reproduziu no seu projeto, mas ainda não demonstrou, nessa

primeira versão, que tem conhecimento sobre a importância dessas fontes, sobre como isso poderia ajudar na coleta de dados.

Houve, também, o acréscimo de Referências bibliográficas:

- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*. Campinas: Ponte Editora, 1988.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*: Cortez Editora, 1995.
- MIRANDA, Marinho Marildes. *Os usos da escrita no Cotidiano de Camadas populares*. Belo Horizonte: 1991.
- GRAFF, J Harvey. *O Mito do Alfabetismo*
- OLSON, R. David. TORRANCE, Nancy. *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: editora Àtica, 1995.
- RIBEIRO, Masagão Vera. *Por mais e melhores leitores: uma introdução*. Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- ABREU, Márcia. *Os números da cultura*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- GALVÃO, Ana Maria. *Leitura: algo que se transmite entre as gerações?* In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl e VÓVIO, Cláudia Lemos. *Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do analfabetismo*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- CARVALHO, Marília e MOURA, Mayra. *Homens, mulheres e letramento: algumas questões*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- KLEIMAN, Ângela, *Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura*. . In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- (AMÉLIA, trecho da 1ª versão do projeto)

Todas essas obras foram indicadas pela orientadora, que acrescentou que a aluna poderia escolher seis delas para fazer o fichamento exigido pela disciplina de Metodologia Científica II. Vale destacar que a aluna ainda precisaria, também, fazer uma revisão das normas para inclusão de referências. Havia orientações sobre essas normas no material de orientação entregue no primeiro dia da disciplina de Monografia I (Anexo 2), mas a aluna ainda não havia feito todas as adequações.

Vemos, na análise desse projeto, a importância do papel do orientador de monografia para a formação do aluno enquanto pesquisador. Além de ceder vocabulário para a escrita do aluno, que, aos poucos, apropria-se de novas palavras, o orientador é fundamental na partilha de informações que definirão a estrutura do projeto de monografia, como nos apontamentos sobre instrumentos de coleta de dados e sugestões de leitura.

Após as aulas de Monografia I, cada aluno já tinha o seu orientador definido. As datas e horários dos encontros com os orientandos seriam definidos, agora, pelos seus respectivos

orientadores. Os processos para orientação a distância também foram bem destacados, uma vez que, no próximo TE, seria a qualificação, momento em que os alunos deveriam apresentar a primeira versão da monografia.

Vale destacar aqui a tensão que permeava esse momento de produção das monografias; afinal, esse contexto envolve a burocracia da universidade e o valor documental atribuído à monografia. Diferentemente das disciplinas, em que apenas o professor controla a avaliação, na monografia, o que está em jogo são elementos mais amplos: a presença do orientador, a função dos membros da banca, a transição do papel de aluno para o papel de autor. Portanto, a imagem dos alunos também está em jogo. Logo, o circuito comunicativo se torna um pouco mais complexo e os alunos ainda não estavam acostumados a essa ampliação de circuito. Se houvesse uma antecipação sobre isso, talvez a tensão fosse um pouco aliviada. Mas como promover essa antecipação? A qualificação pode ser considerada um tipo de antecipação da defesa, mas ela terá trazido contribuições no sentido de aliviar a tensão dos alunos? Ou, será que esse momento de qualificação favorece a explicitação das ‘regras do jogo’ previstas para essa prática de letramento acadêmico?

4.2.4 A orientação a distância

Durante o TC VI, os alunos foram orientados, a distância, a transformarem o seu projeto, baseando-se nas leituras feitas e nos dados coletados, numa primeira versão da monografia.

Retoma-se aqui uma especificidade do curso já relatada no segundo capítulo. O LeCampo é um curso organizado conforme a Pedagogia da Alternância. Esse tipo de organização consiste em uma metodologia de organização do ensino que conjuga diferentes experiências de formação distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos. Se, por um lado, os alunos não têm uma carga-horária extensiva, com aulas diárias, como nos cursos presenciais, por outro lado, eles também não têm à disposição as tecnologias comuns dos cursos à distância (Ambiente virtual de aprendizagem, videoaulas, fóruns de discussão, plantões virtuais de tira dúvidas).

Rodrigues (2011) – uma das alunas da turma pesquisada –, em sua monografia, fez uma pesquisa com 39 alunos Turma Dom José Mauro³⁰. Segundo os dados levantados, no primeiro semestre de 2008, quando se iniciaram as aulas do LeCampo/2008 na UFMG, apenas três alunos dos 39 pesquisados possuíam notebook. Já ao final do curso, apenas oito dos 39 não possuíam. Dessa forma, podemos apontar que aproximadamente 85% dos alunos só vieram a adquirir o computador após o ingresso no curso. Além disso, dos 39 estudantes pesquisados, 24 vieram a ter conta de e-mail depois de ingressarem no LeCampo, justamente após a criação, ainda no primeiro semestre do curso, de um grupo virtual de discussão, utilizado tanto pelos educandos quanto pela equipe pedagógica do curso (coordenadores, professores, funcionários e bolsistas que acompanhavam a turma). Por outro lado, apesar de 36 dos 39 alunos pesquisados confirmarem ter acesso à internet, apenas sete a acessam em casa; os outros acessam em locais alternativos, como lan-house, sedes de sindicatos e no trabalho. Essa informação se completa com os dados do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (2010)³¹, que apontam que pouco mais de 10% da população que reside no campo possui computador em casa e apenas 6% dos domicílios têm acesso à internet. Dificilmente o sinal da internet chega até as comunidades rurais e quando chegam são caros.

A pesquisa de Rodrigues (2011) aponta, portanto, que os alunos sujeitos desta pesquisa tiveram acesso efetivo ao computador e abriram suas contas de e-mail depois do ingresso na UFMG, mas isso não garantiu o acesso à internet. Logo, se a falta de computador era um dificultador que foi superado pela maioria, o acesso à internet continuava se colocando como algo praticamente inexistente.

Vejamos dois trechos de entrevistas em que os alunos falam sobre isso:

Lá em casa tinha computador, mas não notebook. Tenho computador grande, e eu nunca liguei. Aí depois que eu comecei a estudar aqui, eu me vi, eu me senti na obrigação de aprender. Também eu sou muito assim insegura, eu tenho medo de não fazer direito e eu fico assim meio que querendo ainda ficar dependendo dos meus meninos. Mas eu adquiri um certo conhecimento depois que eu entrei aqui. (Luíza)

É porque a universidade exige saber de computador (...) Eles acham que todo mundo tem acesso, que é fácil pra todo mundo, e não é. Não é todo mundo que tem acesso e que sabe usar. Se não existisse a minha filha eu não ia conseguir fazer nada. Ela que digitava e enviava os e-mails pra mim... (Francisca)

³⁰ Como visto no segundo capítulo, os alunos da LAL e da CVN com entrada em 2008, formam a Turma Dom José Mauro.

³¹ <http://www.cetic.br/>

A natureza desses depoimentos traz um forte indicativo de que muitos alunos não acessavam sua caixa de mensagens com frequência. Essa especificidade do curso tornou a orientação a distância um pouco difícil, pois os e-mails enviados pelos orientadores não surtiam o efeito esperado, principalmente o de manutenção de um canal mais permanente de contato. Portanto, notou-se que a escrita da monografia se deu em um certo isolamento, que também ocorre em outras situações acadêmicas em diferentes cursos, mas, nesse caso, foi ainda mais visível. Essa condição fez tanto alunos quanto orientadores valorizarem ao máximo os encontros presenciais. Três alunas falaram sobre isso em entrevista:

A minha orientadora não conseguia explicar pra mim o que era para fazer, por email... Eu não entendia nada, por isso ia atrasando a escrita. Eu acho que tinha que ser presencial... Acho o encontro presencial mais produtivo. Há a oportunidade de conversar mais. No e-mail eu não entendia bem o que estava sendo pedido. Pena que houve tão pouco tempo com a orientadora. (Luíza)

O encontro presencial é importante. Tem muita coisa que não se entende por e-mail. Às vezes eu pergunto uma coisa por e-mail e ela me responde outra. Leitura errada, ou minha ou dela. No e-mail isso acontece muito. Até porque não temos a pessoa no momento para esclarecer. (Maria)

Não sabia o que era monografia. Estou aprendendo a usar os recursos do Word, de revisão... por isso eu acho os encontros presenciais mais produtivos, porque aí eu vou anotando e perguntando. (Amélia)

Vemos que as alunas não se adaptaram muito às orientações a distância, por ainda não dominarem bem os recursos do editor de textos e da internet, e preferiam os encontros presenciais.

Um exemplo desse tipo de ‘ruído’ de comunicação pode ser exemplificado pela situação a seguir. Ao final do TE VI, os alunos entregaram o projeto para seus orientadores. No mês de agosto, durante o TC, com o arquivo digital enviado pela aluna Amélia, a orientadora, por meio da ferramenta controle de alterações, leu, comentou o projeto da aluna e reenviou nova versão (Anexo 4). Vale ressaltar que essa comunicação não se deu de forma tranquila. Para que a aluna acessasse o e-mail, era necessário que alguém da equipe pedagógica do curso ligasse para ela. Dessa forma, ela ia a alguma lan-house e, com a ajuda de alguém, acessava seu e-mail e lia as orientações.

Dentre as orientações feitas nessa versão reproduzida no Anexo 4, podemos destacar que foram marcados alguns desvios gramaticais da aluna, mas a orientadora não os corrigiu, indicando que “As marcas em vermelho são para você mesma tentar descobrir o que é preciso rever, corrigir ou modificar”. Isso indica que, por um lado, o propósito da orientação não era

fazer uma revisão gramatical do texto, e por outro lado, os desvios gramaticais não deveriam ser negligenciados, visto que os alunos seriam futuros professores de Língua Portuguesa e precisariam, para isso, dominar a norma padrão da língua. Apenas marcar os desvios foi uma estratégia usada para fazer o aluno enxergar o que precisava ser modificado e buscar informações sobre como efetuar essas modificações.

A orientadora também sugeriu modificações na estrutura do projeto, como no título de um tópico que passaria de “Justificativa” para “Problema de pesquisa e justificativa” e a realocação da parte em que a aluna descreve os sujeitos de pesquisa. Para essa descrição, a orientadora acrescentou comentários que indicam dados importantes que precisariam ser acrescentados à descrição dos sujeitos, como em “Você tem alguma coisa pra falar de sua sogra em relação ao uso da leitura e da escrita?” e em “Falta dizer que vc é uma amiga e colaboradora de D. Vicência, portanto, vai relatar como você e sua família desempenham esse papel. Pode incluir aqui aquele relato do pedido que ela fez aos seus filhos e outros que você lembrar.”

O objetivo geral da pesquisa foi alterado de “Analisar quais são as estratégias usadas por pessoas não alfabetizadas para a codificação/decodificação de textos escritos” para “Analisar quais são as estratégias usadas por pessoas não alfabetizadas para resolver problemas que precisam da leitura e da escrita”. Essa alteração se baseou numa concepção que a orientadora queria que a aluna assumisse: a de que saber ler e escrever, numa cultura baseada na escrita, não é apenas uma habilidade cognitiva, mas uma necessidade social e cultural.

A orientadora também indicou uma nova estruturação das perguntas que guiariam as entrevistas a serem realizadas com os sujeitos. O tópico “Revisão Teórica” foi retirado e o tópico “Leituras importantes para o desenvolvimento da pesquisa”, acrescentado. Nesse tópico a orientadora acrescentou um comentário que dizia:

Aqui ainda faltam outras indicações, por exemplo, o livro da Vera Masagão. Dizer que as suas leituras estão relacionadas nas referências bibliográficas e explicar que tipo de conhecimento, esclarecimentos elas podem trazer para você. Por exemplo, a discussão do conceito de “pessoas letradas”, o que se tem discutido nesse campo, no Brasil, e outras coisas que você achar importantes. Incluir os capítulos que você vai ler seguindo as normas bibliográficas. Dizer que os textos principais serão resenhados nesta monografia. Fazer um parágrafo dizendo que, como você vai observar comerciantes, o conceito de numeramento e a questão de habilidades matemáticas devem ser melhor estudadas por você.

(Comentário da orientadora feito na 2ª versão do projeto da aluna Amélia)

Vemos que aqui a orientadora indica os conceitos que deveriam embasar a pesquisa e orienta os próximos passos para a pesquisa bibliográfica da aluna.

Em novembro de 2010, a aluna enviou nova versão do projeto (Anexo 5), junto com o fichamento das obras *O mito do alfabetismo*, de Harvey Graff; *Cultura escrita em meios populares* e *Os usos da escrita no cotidiano*, de Marildes Marinho; *Cultura escrita e oralidade*, de David Olson e Nancy Torrance; *Metalinguagem Oral*, de Carol Fleisher Feldman; *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*, de David Olson; e *Alfabetização e Letramento*, de Leda Verdiani Tfouni. Com isso, a aluna atendeu tanto à solicitação da professora de Metodologia Científica II quanto às indicações de sua orientadora.

Na terceira versão do projeto, podemos confirmar que a aluna atendeu às solicitações da orientadora, mas avançou pouco na escrita da monografia. O texto ainda está com a estrutura de projeto, mas vemos avanços em relação à formatação e à revisão gramatical.

O fato de a aluna ter fichado as seis obras enumeradas acima, apesar de ela ainda não tê-las aproveitado na versão enviada em novembro, demonstra que ela fez as leituras indicadas, o que seria importante para próximas fases de escrita.

De novembro de 2010 a fevereiro de 2011, não houve mais orientações a distância. O objetivo era que os alunos enviassem em novembro a primeira versão da monografia, a que seria enviada para os membros das bancas de qualificação. Contudo, a maioria dos trabalhos ainda estava com a estrutura de projeto, sem uma divisão preliminar de capítulos que indicasse como seria estruturada a monografia e sem o desenvolvimento temático projetado como expectativa para uma primeira versão de um trabalho acadêmico que se pretendia monográfico.

4.2.5 A qualificação

No início do Tempo Escola VII, em fevereiro de 2011, os alunos tiveram uma semana para se encontrarem com seus orientadores e acertarem a versão da monografia que seria enviada para o leitor externo, membro da banca de qualificação.

Como a maioria dos trabalhos, como já mencionado, ainda estava com a estrutura de projeto, as orientações foram no sentido de reestruturar o trabalho, transformando-o em uma primeira versão da monografia. Alguns alunos fizeram um sumário preliminar, indicando o que seria abordado em cada capítulo da monografia; outros alunos fizeram a introdução e o primeiro capítulo da monografia; outros, ainda, apresentaram o trabalho em forma de projeto e indicaram alguns dados que já haviam coletado. Logo, as versões dos trabalhos apresentados na qualificação foram bem heterogêneas, estruturadas de acordo com a fase da pesquisa de cada aluno.

As bancas de qualificação foram individuais e compostas por um leitor externo indicado pelo orientador do aluno. O aluno teve vinte minutos para expor o seu trabalho e, em seguida, o leitor externo fazia os apontamentos necessários: perguntas, indicações de leitura, indicações conceituais e metodológicas, etc. O objetivo da qualificação era que os alunos recebessem orientações que os ajudariam na escrita final da monografia.

Como em fevereiro de 2011, os trabalhos ainda não estavam bem delineados para serem qualificados, os apontamentos das bancas se centraram em orientações sobre a passagem do trabalho do estágio de projeto para o estágio de primeira versão da monografia. Algumas pessoas da comunidade acadêmica chegaram a criticar a exigência da qualificação em um curso de licenciatura, argumentando que nem mesmo o mestrado da FaE/UFMG exigia esse ritual burocrático. Dessa forma, as observações apontadas por membros dessa comunidade acadêmica permitiram a emergência da seguinte questão: a expectativa em relação às qualificações acabou sendo um pouco alta? É isso que tentamos responder abaixo.

Novamente, tomaremos um exemplo para construir uma reflexão sobre essa questão. Antes do envio do trabalho ao leitor externo, a aluna Amélia teve um encontro presencial com sua orientadora. Nesse encontro, a aluna recebeu orientações sobre a montagem de um sumário

preliminar e sobre a montagem do capítulo sobre os sujeitos de pesquisa. Uma semana antes da qualificação, o texto da aluna Amélia (Anexo 5) foi enviado para o leitor avaliador da banca de qualificação da aluna. Durante a qualificação, a aluna projetou o sumário preliminar da monografia, alguns trechos do projeto, o cronograma da pesquisa de fevereiro até a data de defesa e os fichamentos que ela fez. O capítulo sobre os sujeitos acabou não sendo finalizado.

As considerações da banca se centraram no fato de a aluna não ter apresentado esses sujeitos e no fato de a monografia ainda estar com estrutura de projeto. Falou-se também sobre a metodologia utilizada, destacando a importância das entrevistas e das observações para o recolhimento de dados.

Durante as qualificações observadas, notou-se que os alunos se preocuparam muito em dizer o que ainda iriam fazer e se esqueceram de falar sobre o que já tinham feito. A aluna Amélia, por exemplo, não falou sobre os sujeitos da pesquisa, que já estavam escolhidos e descritos no projeto. A aluna Patrícia também não falou sobre a pesquisa de campo que já tinha feito, nem sobre as leituras já consolidadas e citadas em seu texto. Isso indica que os alunos demonstravam pensar que o trabalho deles ainda estava muito superficial e que o que ainda estava por vir era mais importante do que o que já estava escrito nessa primeira versão da monografia.

Muitos alunos disseram que a qualificação funcionou como um ensaio para a defesa de monografia. Observou-se, com isso, que qualificar é um ótimo “exercício” pré-defesa. Duas alunas falaram sobre isso durante as entrevistas realizadas após a semana de qualificações:

A qualificação foi um ensaio para a defesa de monografia. O leitor externo é fundamental. Alguém que não tenha contato com o meu trabalho. Cada um tem uma forma de ler. A leitura do outro pode acrescentar muito ao seu trabalho. (Maria)

O leitor externo é importante. Vi que a qualificação foi levada a sério. Foi um ensaio. Há coisas que o orientador não vê. O olhar do leitor (externo) é diferente. (Isabel)

Um leitor externo, que lê o texto com a incumbência de marcar problemas, apontar soluções e sugerir avanços, segundo os depoimentos, presta uma enorme contribuição, uma vez que pode ver coisas que o orientador e o pesquisador não viram, porque estes já estavam acostumados com o trabalho e davam atenção apenas àquilo que era importante naquele estágio da pesquisa. O leitor externo faz uma análise geral do trabalho e a própria institucionalidade da qualificação torna esse evento de letramento um ritual que é levado muito a sério.

Durante as qualificações, falou-se também sobre o julgamento prévio que condiciona os resultados da monografia. Muitos leitores avaliadores comentaram sobre isso, dizendo que o ideal é que primeiro se falasse de forma genérica e, depois da análise de dados, o discurso poderia ser conduzido de forma específica. Exemplo discutido numa banca de qualificação:

Texto da aluna: Os diretores da associação se sentem inseguros em relação à escrita.

Consideração do leitor avaliador: Esse tipo de afirmação é perigosa, isso deve ficar apenas no campo hipotético. Substituir por “A escrita parece gerar insegurança em práticas de letramento mais formais.”, por exemplo. É uma hipótese. Se a análise dos dados comprovar a hipótese, aí sim, se pode falar de forma mais específica.

Esse exemplo ilustra uma certa tendência de alunos de graduação (reflexo da falta de prática com o rigor científico), de tirar conclusões precipitadas. Leituras superficiais de outras pesquisas da área parecem levar os alunos a escolher um tema que acham ser bom de trabalhar, de pesquisar e de concluir (uma conclusão que já está prevista). Ou seja, o senso comum nos leva a propor questões que pensamos já saber a resposta. A impropriedade dessa ação é prescrever de forma muito direta algo sobre o que se esperava maior discussão.

Logo, saber fazer as perguntas de pesquisa é um ponto crucial de um trabalho científico. Uma aluna, por exemplo, escolheu pesquisar por que os alunos têm dificuldade de interpretar textos. Mas no próprio projeto ela já diz que é porque a escola não tem estrutura, porque os professores não estão preparados, porque os alunos leem pouco, porque não há incentivo à leitura, etc. São conclusões do senso comum. A pesquisa que se inicia assim pode ficar condicionada a chegar a conclusões precipitadas. O pesquisador fica condicionado e só considera os dados que podem comprovar suas pré-conclusões.

Muitos leitores avaliadores chamaram a atenção para isso, dizendo que uma pesquisa não pode ser conduzida sob esse olhar. Os dados precisam ser analisados com imparcialidade e podem, inclusive, derrubar as hipóteses pré-definidas. E isso não pode ser omitido pelo pesquisador, porque informar é diferente de conduzir o leitor a um posicionamento favorável. Muitos leitores externos ressaltaram que é um desafio fundamental evitar que essa atitude aconteça.

Foi observado que os alunos têm grande dificuldade de transformar o projeto em monografia, pois, muitos não conseguem visualizar como esse projeto irá conduzi-los na escrita da monografia. Eles pareciam enxergar duas coisas diferentes e independentes: o projeto e a

monografia. Pensavam que deveriam abandonar o que já tinham feito e começar outra coisa diferente. Muitos fizeram isso, começaram de novo. Cada um tem sua maneira de escrever, seu tempo, mas como os prazos são curtos, uma estratégia que pareceu funcionar foi a de prever um sumário, com o nome de todos os capítulos da monografia, fazendo-os perceber, por exemplo, a necessidade de que, aos poucos, as palavras que denotam o caráter provisório do texto (Ex.: anotações, considerações) sejam retiradas para dar lugar a outras de caráter permanente. Com o sumário esboçado, ficou mais fácil para eles visualizarem onde cada parte do projeto entraria na monografia, ou o que não iria entrar, onde iriam fazer a análise dos dados coletados, como iriam cumprir o cronograma. O esboço do sumário parece, então, evitar que os alunos percam o foco.

As bancas de qualificação também deixaram claro algo que já vinha sendo observado desde o início do curso: mais consistência discursiva/argumentativa oral do que escrita. Por exemplo, antes de os alunos terem um projeto concreto, tudo estava no campo das ideias e, ao relatarem essas ideias, a retórica era muito boa, mas o texto escrito ainda precisaria da consistência argumentativa esperada em uma análise que se pretendia científica. Essa observação não quer dizer que a habilidade de escrita é superior à habilidade oral, mas no contexto acadêmico, a consistência do texto escrito é muito valorizada.

As considerações dos leitores externos ajudaram, também, os alunos a selecionarem outros autores que ainda deveriam ser lidos, pois as leituras interferem no que se escolhe para analisar, interferem no modo de ver as coisas. Frisou-se muito, também, sobre a necessidade de dar valor ao recorte empírico, pois não se pode ficar no campo hipotético, na abstração; e que é preciso explicar tudo. Se houve, por exemplo, a escolha de um material dentre vários outros, é preciso dizer qual foi o critério de seleção e, se possível, dizer o que ficou de fora e por que.

Por fim, vale ressaltar o que quatro alunas, entrevistadas no TE VII, falaram sobre a sua experiência com a leitura e a escrita na universidade:

Sempre ouvimos sobre a importância da reescrita. Cada vez que você lê há algo a mudar. Às vezes, uma palavra que você troca já melhora demais. A leitura também é importante, pois te dá argumentos para planejar e escrever o texto. A partir do momento que eu tenho que ler mais, que escrever mais, vou ter um avanço considerável. A leitura e a escrita transformaram o meu universo cultural. Moro numa comunidade pequena. Fechado lá. Aqui tenho contato com outras experiências, me possibilitando uma visão mais crítica do texto e, conseqüentemente, do mundo. Tenho contato com outras culturas. Isso enriquece o

nosso universo cultural. Já me sinto mais segura com relação ao que escrever (...).
(Maria)

Vemos, nesse trecho, o valor que a aluna atribui às práticas de leitura e escrita na universidade. Na análise dos textos memorialísticos, observamos que os alunos sujeitos desta pesquisa tendem a valorizar a universidade, a enxergá-la como uma instituição que “abre os olhos e a mente das pessoas”, que enriquece o “universo cultural dos alunos”. Observa-se, também, que os alunos consideram que a necessidade de fazer uma monografia os ajudou a superar a dificuldade de escrever, como vemos abaixo:

A escrita para mim sempre foi um entrave. Tenho dificuldade para puxar a fala do autor para dentro do meu texto (...) mas achei depois que o meu relatório nem fui eu que escrevi. (Luíza)

O processo de escrita da monografia tem ajudado muito na escrita e na leitura. Vejo que hoje escrevo melhor e leio mais fácil. Iniciar um texto é o mais difícil. Agora é mais fácil porque a experiência com textos acadêmicos mudou. Agora eu tenho o que falar. Os trabalhos do TC ajudam muito também nessa aquisição de experiência com leitura e escrita de textos acadêmicos. (Amélia)

Já sou formada em Pedagogia, mas foi um curso “menos sério”, de 3 anos. Fiz um artigo final de curso, sozinha, sem a presença de orientador. Fiz dois períodos de um curso de Letras em 2005. Foi em 2007 que entrei no curso de pedagogia. Em 2008, entrei no LeCampo. Foi no LeCampo que percebi minha dificuldade de interpretação do textos acadêmicos. Vocabulário, conhecimento prévio. Ler o texto por partes, entender a estrutura do texto. Hoje leio e já vou fichando, marcando, anotando. As leituras e as aulas fornecem vocabulário e conceitos. (...) Agora, na segunda leitura do Graff (autor sugerido pela orientadora), já consigo visualizar como isso vai entrar na minha monografia. (Isabel)

Vemos, nesse último depoimento, que a aluna considera que desenvolveu estratégias de leitura que a ajudam a entender um texto e se apropriar do conteúdo dele: “Ler o texto por partes, entender a estrutura do texto. Hoje leio e já vou fichando, marcando, anotando”. Esse é um elemento que indica o controle das atividades metacognitivas que podem garantir uma maior produtividade para o processo de leitura. O fato de a aluna poder explicitar e avaliar as suas próprias estratégias pode ser considerado um fator de promoção do usuário da escrita, já que ele não só está envolvido nos eventos que geram essas demandas, mas é capaz de refletir de forma estratégica sobre qual o procedimento é mais rentável ou mais valorizado.

Por fim, retomando a questão lançada acima (a expectativa em relação às qualificações acabou sendo um pouco alta?), após análise das notas de campo tomadas durante as qualificações e sistematização das entrevistas, podemos afirmar que a expectativa foi grande porque a qualificação é um ritual acadêmico extremamente valorizado, seja na graduação, no mestrado ou no doutorado. Essa grande expectativa se tornou um ponto positivo, pois as

bancas se mostraram produtivas e os relatos dos alunos durante as entrevistas mostraram que eles aprovaram o fato de terem que passar por esse ritual. Foram muitas as contribuições trazidas pelas bancas para os trabalhos dos alunos, os quais se sentiram valorizados por terem os textos lidos com tanto cuidado pelo leitor externo.

Dessa forma, finalizamos essa seção destacando que a qualificação foi a atividade (dentre as descritas até o momento) que mais se aproxima do que é proposto por Lea e Street (1998) em relação ao terceiro modelo de letramento acadêmico. Para a concepção dos Letramentos Acadêmicos, não basta a instituição ensinar aos graduandos as habilidade necessárias para se escrever um texto acadêmico, nem apenas socializá-los com os textos escritos na universidade. É preciso que os estudantes se sintam parte da instituição acadêmica, entendendo, inclusive, as relações de poder que permeiam todos os rituais institucionais, como a qualificação.

4.3 As monografias

Muitos leitores externos também destacaram a possibilidade de os alunos fazerem mais um recorte do tema, o que já foi discutido anteriormente. Vimos que muitos alunos escolheram temas genéricos que precisariam ser melhor delimitados, o que começou a ser feito ainda nas aulas de Metodologia Científica II e nas aulas de Monografia I. Contudo, como vimos no Quadro 8, algumas delimitações ainda precisavam ser feitas.

Após as qualificações, os alunos tiveram mais um encontro presencial com seus respectivos orientadores para consolidarem o que foi discutido nas bancas de qualificação, acertarem definitivamente o tema/título da pesquisa e o que seria feito no TC VII. A maioria dos alunos, então, voltou para as suas comunidades com cronograma de trabalho, roteiros de entrevistas, questões de questionários (quando foi o caso) e um sumário preliminar que guiaria a escrita.

Dessa forma, após as orientações dos leitores externos e dos orientadores, os títulos das monografias foram definidos como mostra o quadro seguinte:

Quadro 9
Títulos das monografias após a qualificação

	Título
1.	Formação dos (as) educandos (as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo intermediada por espaços virtuais: possibilidades para a construção de novos conhecimentos
2.	A linguagem escrita como manifestação de poder no contexto de pré-construção de quatro hidrelétricas na região de Coroaci
3.	Escola Família Agrícola e formação integral: a escrita na gestão de projetos de Desenvolvimento Rural Sustentável
4.	Aula de leitura: a prática de um professor do 6º ano do ensino fundamental na escola estadual Lourdinha Silveira
5.	Leitura na escola do campo: praticas de leitura
6.	O processo de desenvolvimento da escrita no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo
7.	O preconceito linguístico sofrido pelos jovens do campo
8.	Práticas de escrita em escolas multisseriadas do campo
9.	O ensino de artes na Escola Estadual 1º de junho
10.	Análise de um livro didático de português do 7º ano do ensino fundamental
11.	Arca das Letras: um diferencial de leitura no meio rural
12.	Aquisição da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental
13.	Leitura literária na Escola Estadual do povoado de Taquaral
14.	Alunos e vestibular: imagem de si e do outro
15.	A inserção de pessoas não alfabetizadas numa comunidade letrada
16.	O letramento nas Associações Comunitárias Rurais
17.	Varição linguística na Educação de Jovens e Adultos
18.	Práticas de leitura desenvolvidas numa turma de 6º ano egressa da Educação do Campo
19.	O ensino da arte nas escolas municipais de Tumiritinga
20.	A influência da Folia de Reis na resistência de luta dos povos geraiseiros da comunidade de Vereda Funda
21.	Leitura Literária em uma escola de Ouro Verde de Minas
22.	Dificuldades de leitura dos alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de São Geraldo
23.	Investigação do nível de compreensão da leitura de alunos do 1º ano do ensino médio
24.	O artesanato na comunidade Córrego dos Venâncios e seu processo criativo
25.	Transmissibilidade de cultura: as mulheres de Antônio Dias em seu processo criativo

O Quadro 9, quando comparado ao Quadro 8, aponta que 13 alunos, ou seja, metade da turma, delimitaram melhor o tema, uma ocorrência significativa, que mostra o quanto essa questão da delimitação do tema foi um processo gradual, delineado à medida que o próprio aluno ia percebendo o que a instituição esperava de uma pesquisa de monografia.

Sete alunos permaneceram com o mesmo tema e cinco alunos mudaram. Dentre estes cinco, quatro são os alunos que tinham temas fora da área de formação específica. De acordo com o Quadro 8, dois deles se vinculavam a temáticas do Eixo (*A importância da formação integral na EFA de Diogo Vasconcelos e Educação popular e resistência camponesa*) e dois não se vinculavam diretamente nem ao Eixo nem à área de formação de específica (*Relação professor-aluno e Entendendo a dislexia*). As autoras destes mudaram de tema e decidiram pesquisar, respectivamente, *Alunos e vestibular: imagem de si e do outro* e *Dificuldades de*

*leitura dos alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal de São Geraldo, ou seja, temas diretamente relacionados à área de formação. Um dos alunos que tinha um tema de pesquisa ligado ao Eixo desistiu do curso antes de chegar à qualificação, o outro relacionou o seu tema a uma temática da área: *Escola Família Agrícola e formação integral: a escrita na gestão de projetos de Desenvolvimento Rural Sustentável*.*

Dessa forma, após as qualificações, todos os trabalhos passaram a abordar temáticas da área de formação específica, mesmo que relacionadas a algum tema do Eixo. Supomos que a própria indisponibilidade de professores que orientassem os trabalhos fora da área de formação específica também tenha contribuído para essa mudança.

4.3.1 Os últimos Tempo Escola e Tempo Comunidade

Após o TC VII dedicado à escrita da monografia, mas com pouca comunicação entre orientadores e alunos, no TE VIII, último período do curso, era o momento de fechar a análise de dados e se encaminhar para o fechamento da monografia. A defesa estava prevista para novembro de 2011.

No TE VIII, julho de 2011, houve o fechamento de todas as disciplinas que ainda estavam pendentes e a aplicação de exames especiais. A maioria do tempo foi dedicado à escrita e formatação da monografia (Aulas de Monografia II, que aconteceram no laboratório de informática da FaE com a ajuda das duas monitoras da turma), e aos encontros finais com os orientadores.

Dessa forma, nas aulas de Monografia II, no laboratório de informática, os alunos ficaram livres para trabalhar na monografia e, quando precisavam, solicitavam a ajuda de alguma das orientadoras de aprendizagem. A contribuição das orientadoras de aprendizagem foi no sentido de ajudar na formatação e na revisão do texto. Dúvidas sobre o conteúdo da monografia deveriam ser esclarecidas diretamente com os orientadores.

Vejamos um exemplo que ilustra essa etapa de produção monográfica. Ainda no TE VIII, a aluna Amélia entregou a primeira versão de sua monografia, que foi lida e comentada por sua orientadora (Anexo 6).

A formatação dessa primeira versão da monografia indica a dificuldade da aluna com as ferramentas do editor de textos. O texto estava sem formatação, mas ela indica que está tentando seguir as normas da ABNT, uma vez que a maioria das citações, embora ainda apresentem alguns desvios da norma, já estavam marcadas com aspas ou espaçamento; e as referências ao final do trabalho já estavam bem delineadas – sobrenome do autor com letra maiúscula, título em itálico, local e editora e ano de publicação. Ela inclusive apontou uma referência que estava incompleta (GRAFF, J Harvey. *O Mito do Alfabetismo*. Local: editora, ano.), indicando que ainda faria a complementação.

A orientadora optou por apontar (de vermelho ou amarelo, como vemos no Anexo 6) os desvios gramaticais da aluna e usou a ferramenta “Revisão” do editor de textos para inserir comentários ao texto. Esses comentários indicavam o que a aluna deveria fazer, como:

1. Fornecer dados numéricos sobre a comunidade pesquisada, como índices de qualidade de vida e educação, dados demográficos e distância da capital.
2. Dividir melhor o texto em seções e dar títulos adequados a elas.
3. Fundamentar os argumentos com citações e referências aos textos lidos e fichados.
4. Corrigir algumas afirmações precipitadas que poderiam ser facilmente derrubadas.
5. Dar mais detalhes à descrição dos sujeitos de pesquisa.

Como podemos ver no Anexo 6, a maioria dos comentários da orientadora foram colocados em forma de pergunta

Você tem esse texto? Há mais argumentos para sustentar essa idéia? Que outros textos você leu sobre a relação entre oralidade e escrita? Quais poderiam ainda ser incorporados ao seu trabalho? (...) Você pensava que analfabetos não tinham capacidade para resolver problemas? A Tfouni diz alguma coisa sobre isso? Se sim, ela pode aparecer aqui para esclarecer melhor esse ponto. (...) E a escrita não tem aspectos visuais? (...) Essa ideia foi retirada de algum texto que você leu? Se sim, indicar. Quem sabe, fazer uma citação? (...) Desenvolver mais essa idéia: quais habilidades? Com base em que você diz isso? De onde vem essa ideia? Você acredita nela? Os homens ou as sociedades que não tem acesso ao livro são menos humanos? Quais dificuldades? A oralidade é limitada em si mesmo?

(Comentários da orientadora – Anexo 6)

Essa estratégia incentivou a aluna a pensar e ler os livros indicados antes de voltar ao próprio texto e responder às questões da orientadora. Ou seja, a orientadora não cedia os argumentos para a orientanda; esta deveria, por ela mesma, fundamentar a sua argumentação.

A aluna ainda teve um encontro com a orientadora, quando esta passou por todos os comentários feitos no texto da aluna e pediu que ela aproveitasse o tempo que ainda restava das aulas de Monografia II para formatar melhor o texto e atender ao que ela solicitava nos comentários. Dessa forma, no último Tempo Escola, a aluna enviou nova versão da monografia (Anexo 7).

Vemos que essa versão está bem melhor formatada e estruturada em seções bem delimitadas. As marcações em amarelo são da orientadora da aluna, indicando o que ainda precisaria ser acrescentado à versão final que seria enviada para o membro da banca de defesa.

4.3.2 A defesa

As defesas de monografia aconteceram na última semana de novembro de 2011, dias antes da formatura dos alunos. Diferentemente da aluna Amélia – que terminou sua monografia dentro do prazo previsto, porque, ao final do processo, conseguiu manter uma comunicação mais assídua via e-mail –, muitos alunos terminaram a versão final em Belo Horizonte, no início de novembro. Dessa forma, o tempo para a leitura dos membros da banca foi bem curto; alguns tiveram apenas um dia para ler o trabalho que seria avaliado na sessão de defesa já agendada.

Esse é mais um indício de que, para grande parte dos alunos, as orientações a distância foram pouco produtivas. Um dos fatores, já discutidos anteriormente, foi a falta de acesso à internet. Apesar de, já ao final do curso, o acesso ter aumentado consideravelmente, isso não garantiu que todos os alunos mantivessem comunicação com seus orientadores via e-mail. Muitos orientadores relataram que enviavam apontamentos, mas os alunos nunca respondiam, ou, quando respondiam, não atendiam ao que foi solicitado em relação ao desenvolvimento do texto. Por isso, muitos alunos chegaram em novembro sem uma versão definitiva da monografia. Mas, já em Belo Horizonte, presencialmente, com a ajuda dos orientadores e monitores, a finalização das monografias foi possível. Nossa hipótese é a de que, no TC, os

alunos não reservavam um tempo para se dedicarem à escrita, postergando a finalização para os dias em que estivessem em Belo Horizonte, uma vez que consideravam que, presencialmente, seria mais fácil terminar. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que, quando hospedados em Belo Horizonte, os alunos tinham todo o tempo disponível para o curso: estavam afastados do trabalho, da família, das obrigações domésticas, dos compromissos cotidianos, etc., como vemos no relato trecho de entrevista abaixo:

Eu falei, mas eu reforço ainda mais: a minha orientadora me ajudou durante o processo, né, e ela cobrava de mim muito, eu passava muito aperto às vezes porque a gente não fica só por conta do curso. A gente tem uma vida pessoal, eu sou casada, eu tenho uma vida profissional, eu trabalho o dia inteiro. Eu tenho uma carga horária dobrada, né? Então a gente tem que ter um tempo para aquilo. E muitas vezes a gente quer falar sobre aquilo e não consegue. (Virgínia)

Logo, todas as obrigações rotineiras, durante o TC, tiravam o foco dos alunos e o curso acabava ficando em segundo plano, o que não ocorria durante o tempo em que eles estavam em Belo Horizonte.

Apesar dos contratemplos, as monografias foram finalizadas e defendidas. O ritual de defesa foi seguido conforme preveem as convenções: tinha a duração de, no máximo, duas horas; a banca era formada por um leitor externo e pelo orientador; o aluno tinha vinte minutos para expor o seu trabalho; o leitor externo tinha sessenta minutos para arguir o aluno e/ou fazer as considerações que achasse pertinentes; depois, o orientador fazia as suas considerações e solicitava que o aluno e o público se retirassem enquanto os membros da banca decidiam sobre a aprovação e a nota do aluno; por fim, aluno e público retornavam para a sala de defesa, o orientador lia a ata e divulgava a nota concedida ao aluno pela banca. Para ser aprovado, o aluno precisava tirar, no mínimo, sessenta pontos.

A seguir, passamos à análise das monografias entregues à secretaria do curso após as defesas. Essa análise foi dividida em quatro categorias: 1) Sobre os temas pesquisados, 2) Marcas linguísticas pessoais, 3) O discurso alheio e 4) Sobre a apropriação de conceitos e vocabulário específico.

A análise das monografias que fazem parte desta pesquisa não pretende avaliar itens padronizados que sempre são levados em conta (introdução, metodologia, referenciais teóricos, análise de dados), mas tenta alcançar o que Street (2010b) chamou de “dimensões escondidas” e, que, neste caso, são as dimensões que permanecem implícitas numa leitura

superficial de textos acadêmicos, mas que emergem em análises mais aprofundadas que permitem estabelecer o que o graduando/autor antevia em relação à recepção do seu texto, como os critérios utilizados por orientadores e avaliadores de trabalhos acadêmicos.

Nossa análise se baseia no que propõem os Novos Estudos sobre o Letramento e, mais especificamente, o que propõe o modelo de Letramentos Acadêmicos desenvolvido por Lea e Street (1998). Esse modelo reconhece a escrita acadêmica como prática social institucionalizada e leva em conta a importância da influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos.

Dessa forma, não é nosso objetivo aqui classificar as monografias produzidas pelos sujeitos desta pesquisa como “boas” ou “ruins”. Nosso objetivo é entender as “dimensões escondidas” nesses textos e analisar as expectativas de professores e alunos em torno da produção da monografia, porque, adotando essa perspectiva de análise, acreditamos que, quando as expectativas em relação aos textos são atendidas ou superadas, o texto será, automaticamente, classificado como adequado ao contexto.

4.3.2.1 Sobre os temas pesquisados

Vimos que a delimitação do tema de pesquisa foi um processo que exigiu muitas idas e vindas dos alunos. Havia uma forte tendência de escolha por temas muito genéricos e marcados por hipóteses precipitadas. Durante as aulas de Metodologia Científica II, Monografia I e com a ajuda dos orientadores e membros das bancas de qualificação, os alunos foram, gradualmente, remodelando o tema de pesquisa e traçando objetivos possíveis de serem alcançados numa pesquisa monográfica. As monografias defendidas tinham os seguintes títulos:

Quadro 10
Títulos das monografias defendidas³²

	Título da monografia
1.	Formação dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo mediada por espaços virtuais: possibilidades para a construção de novos conhecimentos
2.	Escrita e poder no processo de pré-construção de hidrelétricas na região de Coroaci
3.	Escola Família Agrícola e formação integral: a escrita na gestão de projetos de Desenvolvimento Rural Sustentável

³² Como já esclarecido, quatro dos 26 alunos-sujeitos não concluíram o curso no tempo regular, por isso, não tiveram as suas monografias analisadas.

4.	Aula de leitura e leitores: experiência prática de uma professora com alunos da EJA
5.	Leitura na escola do campo: práticas de leitura
6.	O processo de escrita de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola do campo
7.	Processos de avaliação da escrita em uma turma do segundo ano do Ensino Médio da Escola Família Agrícola Bontempo: relato de experiência
8.	Manifestações culturais do assentamento 1º de junho
9.	Discursos de professores sobre a escolha de dois livros didáticos de português e como os alunos vêm estes livros
10.	Arca das letras: um diferencial de leitura na comunidade <i>Pa Americana?</i>
11.	A produção de textos escritos em uma turma de 7º ano do ensino fundamental da rede pública de ensino: o trabalho com gêneros textuais
12.	Leitura literária nas séries finais do ensino fundamental da Escola Estadual do povoado de Taquaral, município de Itinga-MG
13.	A percepção dos professores de ensino médio acerca da produção textual: entre a “redação” e a produção textual
14.	A inserção de pessoas não alfabetizadas numa comunidade letrada
15.	Análise das práticas de uso da leitura e escrita nas associações comunitárias rurais do município de Santo Antônio do Jacinto
16.	Variação linguística na Educação do Campo
17.	Práticas de leitura desenvolvidas numa turma de 6º ano egresso da educação do campo
18.	A influência da Folia de Reis na resistência dos povos geraizeiros da comunidade de Vereda Funda
19.	Leitura literária no último ano do ensino fundamental: estudo de caso
20.	Dificuldade de Aprendizagem de Leitura de Alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental
21.	O artesanato na comunidade de Córrego dos Venâncios e seu processo construtivo
22.	A transmissibilidade da cultura: as mulheres de Antônio Dias e seu processo criativo na confecção de chapéus

Vemos que grande parte das reformulações dos temas foram no sentido de delimitar onde a pesquisa foi feita (a escola e a turma pesquisada). Houve delimitação, também, do enfoque. Vimos anteriormente que alguns alunos queriam pesquisar, por exemplo, tanto o ensino da escrita quanto o ensino da leitura, mas, no decorrer na pesquisa, fizeram o recorte necessário: ou pesquisaram a escrita ou pesquisaram a leitura. Percebemos também que as hipóteses precipitadas que apareciam em alguns títulos foram retiradas, como no caso da aluna Maria, que deu o título de “Escrita e poder no processo de pré-construção de hidrelétricas na região de Coroaci” à sua monografia, título que não deixa mais implícita a sua posição sobre a exclusão linguística da população.

Essa constatação mostra que aquela inicial pretensão dos alunos de pesquisar um tema muito genérico e solucionar problemas de suas comunidades era fruto da inexperiência deles com a escrita de uma monografia. Durante o processo, eles perceberam a importância da delimitação do tema e que não era necessário, numa pesquisa monográfica, resolver definitivamente os problemas de sua comunidade ou da escola de sua comunidade.

Sobre os temas definitivos, o Quadro 10 mostra que, dentre as 22 monografias defendidas em novembro, treze alunos (59%) pesquisaram sobre o Ensino de Língua Portuguesa: seis alunos pesquisaram sobre a leitura; cinco alunos pesquisaram sobre a escrita; um aluno pesquisou o uso do livro didático e um aluno pesquisou sobre a variação linguística na Educação do Campo, com análise do material didático e interações orais e escritas em uma turma de EJA. Observou-se que esse grande enfoque no ensino de Língua Portuguesa foi uma consequência do incentivo que os alunos tiveram de aproveitarem as suas horas de estágio para recolherem os dados da pesquisa. Esse incentivo se justifica pelo fato de esse ser um curso de licenciatura e não de bacharelado. Dessa forma, o processo de escrita da monografia tinha a dupla função de formar o professor e o pesquisador, contribuindo para que o aluno refletisse sobre as práticas escolares de ensino de língua portuguesa.

Cinco alunos pesquisaram temas ligados à área de Língua Portuguesa, mas sem enfoque no ensino. Três alunos pesquisaram sobre o letramento (duas alunas sobre o letramento não escolar e uma sobre o letramento digital dos próprios alunos do LeCampo); um aluno fez uma pesquisa de análise do discurso escrito e um aluno fez uma pesquisa sobre a leitura não escolar, com base no projeto *Arca das Letras* de sua região.

Por fim, quatro alunos pesquisaram sobre manifestações artísticas e culturais de sua comunidade, três sobre artesanato local e um sobre a Folia de Reis da região.

No capítulo 2, vimos que os alunos da turma pesquisada foram habilitados a dar aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes e Língua Espanhola. Contudo, no decorrer do curso observou-se o maior enfoque dado às disciplinas de Literatura e Língua Portuguesa. Isso pode justificar o pequeno número de alunos que pesquisaram temas ligados à arte e a inexistência de alunos que pesquisaram o ensino de Língua Espanhola.

O percurso da Licenciatura em Educação do Campo na FaE/UFMG mostra a gradual mudança de concepção sobre a formação em Língua Estrangeira. Na turma pioneira, o P-Terra, os alunos foram habilitados a dar aulas de Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Espanhola e Língua Inglesa, nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Vemos que foi uma proposta ousada, pois projetou uma formação inexistente em cursos regulares. Nestes, os alunos se formam para dar aulas nas séries iniciais ou nas séries

finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Além disso, o máximo que os cursos de Letras oferecem é uma licenciatura dupla em cinco anos com habilitação em Língua Portuguesa e uma língua estrangeira.

Na segunda turma LAL, a turma pesquisada, a habilitação foi reduzida para as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a Língua Inglesa foi retirada, permanecendo-se a habilitação em Língua Espanhola. Contudo, em entrevistas concedidas pelos alunos, há relatos sobre a insegurança de dar aulas de Língua Espanhola:

O nosso contato com o espanhol foi pouco. Quando eu voltava para o Tempo Escola, já tinha esquecido quase tudo (...) Eu entendo bem porque ele se parece com o português, mas não sei escrever direito e falo “portunhol”. (...) Não sei se vou dar aula de espanhol. (Trecho de entrevista da aluna Luíza, concedida no dia 30 de novembro de 2011)

Eu acho difícil aprender espanhol desse jeito... qualquer língua estrangeira. Dois meses por ano... é muito tempo fora para esquecer. Acho que língua estrangeira é treino e não treino no Tempo Comunidade. Gostei muito das aulas, mas não sei se vou dar aulas... (Trecho de entrevista do aluno Edgar, concedida no dia 30 de novembro de 2011)

Um curso com duração de quatro anos, que forma alunos para dar aulas de Língua Portuguesa, Artes e Língua Espanhola terá, inevitavelmente uma carga-horária mais condensada que os cursos regulares. Por isso, o tempo de imersão na língua estrangeira, necessário para um bom domínio do idioma, será insuficiente para que o aluno se sinta preparado para dar aulas de Espanhol. E essa impossibilidade do ensino de Língua Estrangeira em curso como o LeCampo foi reconhecida na estruturação da terceira turma LAL do LeCampo, a turma com entrada em 2010. Essa turma será habilitada apenas em Língua Portuguesa e Artes.

4.3.2.2 Marcas linguísticas pessoais

Teoricamente, o gênero monografia, caracteristicamente formal e técnico, não oferece ao aluno muito espaço para expressar marcas pessoais e valorações. Mas, apesar de esse gênero implicar procedimentos que são, às vezes, estanques, que excluem muitas maneiras do dizer, vimos que os alunos imprimem sua marca linguística na estrutura obrigatória do gênero, dando a sua especificidade ao texto. Isso ocorreu, de forma mais ou menos implícita, em todas as monografias analisadas. Vejamos os exemplos abaixo.

A aluna Dira pesquisou a influência da Folia de Reis na resistência dos povos geraizeiros de sua comunidade, Vereda Funda, localizada no município de Rio Pardo de Minas/MG. Vejamos um trecho de sua monografia:

Percebi que nos momentos tensos de resistência pelo território, a religiosidade, as crenças, enfim, as organizações culturais da comunidade serviram de inspiração e motivação para conseguirem vencer os obstáculos encontrados durante o processo de retomada do território. A autoafirmação da identidade geraizeira, que antes não apresentava nenhum aspecto político, passa a ser discutido de forma ampla nas organizações e articulações em vários níveis, com objetivos claros de comprovação de existência dos povos tradicionais da comunidade de Vereda Funda.

Vale ressaltar que os geraizeiros buscam nos seus antepassados a tradição cultural da Folia de Reis, como símbolo de resistência, pois a memória dos anciãos é sempre lembrada durante as conversas que tive com eles, o que nos leva a acreditar que a luta pelo território não se limita à terra em si, porque terra existe em outros lugares, mas as memórias dos antepassados estão ali naquele espaço territorial. No momento de tensão entre os geraizeiros e a empresa de reflorestamento, a Folia de Reis esteve prestes a acabar, as festas tiveram que ser interrompidas, por motivos de desentendimentos entre os moradores e os “forasteiros” que não os respeitaram.

Mas a identidade coletiva fez com que o grupo se fortalecesse politicamente, uma vez que a luta não era apenas de um, mas de todos que estavam se sentindo ameaçados. (Monografia da aluna Dira, p. 44)

Observa-se que foi utilizada uma linguagem que valoriza a identidade dos movimentos sociais do campo e deixa implícita a posição da aluna em relação aos fatos analisados. Em outro trecho, a aluna utiliza palavras que comprovam o seu envolvimento emocional com a manifestação cultural analisada:

E assim, nesse mundo de luta, fé e esperança, a comunidade de Vereda Funda vem manifestando a arte da Folia de Reis enquanto manifestação cultural artística que reproduz as formas tradicionais de vida da comunidade, com todas as suas especificidades geraizeiras de cultivar a terra, de andar, sorrir, falar, cantar e também de enfrentar os desafios de continuar mantendo viva a tradição, associando-a à luta pelo território que, como já dito anteriormente, foi ocupado por grandes empresas de reflorestamento de eucalipto. (Monografia da aluna Dira, p. 44)

Dessa forma, a aluna deixa transparecer a sua subjetividade, mas fundamenta suas conclusões com os dados coletados.

Há casos, contudo, em que a análise dos dados coletados foi condicionada pelo envolvimento dos alunos. A aluna Maria, por exemplo, pesquisou os boletins distribuídos pela empresa responsável pela construção de quatro hidrelétricas em sua região (Coroaci/MG). Sua hipótese era de que a linguagem desses boletins era tendenciosa e iludia os moradores. Ela era contra a construção dessas hidrelétricas e, por isso, no decorrer de sua monografia, essa sua posição fica implícita:

Os boletins informativos que fazem parte desse trabalho são produzidos pela construtora Queiroz Galvão e começaram a ser distribuídos às comunidades

atingidas a partir de dezembro de 2008, seis anos depois do anúncio da construção das hidrelétricas. Até os dias atuais, só foram publicados cinco boletins informativos (Anexos de 1 a 5), sendo que o primeiro não foi disponibilizado à população. (...) O boletim é o único material disponibilizado pela empresa, tornando-se o principal veículo de informação. Outros documentos escritos, como do PAS e o EIA/RIMA, possuem informações alteradas e de difícil compreensão, além de não serem disponibilizados às comunidades. (...) Nem todas as famílias recebem os boletins e, normalmente, eles são distribuídos à noite, horário em que muitos já estão dormindo. (Monografia da aluna Maria, p. 23)

A argumentação da aluna, ao longo de sua monografia, mostra-se parcial, condicionada pelo seu envolvimento; afinal, ela era moradora da região atingida pelas barragens. Dessa forma, destacou apenas os argumentos contrários à construção das hidrelétricas, evitando ponderar sobre as possíveis vantagens para o desenvolvimento da região. Uma argumentação imparcial traria informações sobre vantagens e desvantagens e só depois indicaria uma posição.

Alertada por sua orientadora sobre o distanciamento que ela deveria manter, a aluna resolveu esclarecer, na introdução de sua monografia, que o seu envolvimento poderia deixar transparecer a sua opinião em algumas passagens da monografia: “Vale ressaltar que é difícil pensar em uma neutralidade absoluta do meu objeto de pesquisa devido ao meu envolvimento direto com o caso, mas sei que a minha posição aqui é de pesquisadora.” (Monografia da aluna Maria, p. 9)

Com esse esclarecimento logo na introdução, a aluna mostra que sabe da necessidade de uma pesquisa acadêmica manter um certo distanciamento do autor em relação aos fatos, para não condicionar a análise dos dados e, por isso, ao se explicar antecipadamente, a autora se exime de ser punida por um possível envolvimento, ou seja, faz uso de uma operação de salvaguarda que explicita um posicionamento e, portanto, adere ao movimento de contextualização exigido em trabalhos acadêmicos.

Já o aluno Edgar, que já era professor de Língua Portuguesa, fez um estudo de caso sobre a leitura literária em uma das turmas do Ensino Fundamental de sua escola.

Para o enriquecimento desta pesquisa foi realizado um questionário para os alunos responderem e nesse questionário havia perguntas norteadoras que procuravam investigar a importância da leitura na vida dos alunos, como já foram mostradas anteriormente. Fiquei feliz com as respostas, pois todos mostraram interesse pela leitura, acreditando que isso é um bom começo. Vejo que esses filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais têm sede em entender o lido e sua complexidade.

Por mais que a escola acredite que a leitura é o caminho de saída para a humanidade, sobretudo a leitura literária, percebi que na prática isso não acontece,

uma vez que a professora não tem iniciativa própria em trabalhar com a leitura de textos literários.

Fico triste, pois a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora. Quando a bibliotecária e a professora fizeram uma ficha de leitura para ser respondida pelos alunos, percebi uma pedagogia da leitura imposta, o contrário daquela pedagogia defendida por Paulo Freire. (Monografia do aluno Edgar, p. 42)

A linguagem extremamente pessoal do aluno se destaca ao longo de toda a sua monografia. O aluno não se atém a analisar objetivamente os fatos e envolve-se pessoalmente na análise. O que pode ser comprovado no trecho acima, de onde destacamos os trechos:

Fiquei feliz com as respostas, pois todos mostraram interesse pela leitura, acreditando que isso é um bom começo. Vejo que esses filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais têm sede em entender o lido e sua complexidade. (...) Fico triste, pois a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora.

Além disso, a linguagem do aluno se caracteriza por escolhas lexicais do campo semântico dos movimentos sociais: “filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras rurais”, “a leitura não está sendo trabalhada de forma libertadora, mas sim, opressora”.

O leitor externo da monografia, membro da banca de defesa, penalizou o aluno pelo uso dessa linguagem parcial, destacando que tal gênero acadêmico não permite esse tipo de envolvimento. Contudo, em entrevista concedida após a defesa, o aluno se mostrou contra essa consideração da banca e disse:

Eu acho que a academia ainda não está pronta pra uma crítica assim mais no sentido assim de luta, de reforço de ideologia (...). A maior dificuldade que eu tive foi com relação a essa questão política mesmo, dessa ideologia política de me manter ali no texto. Era a minha posição política mantida ali no texto. E eu acho que isso me atrapalhou muito, porque a academia não está preparada pra isso. (Trecho de entrevista concedida no dia 30/11/2011)

Ou seja, o aluno compreendia as relações de poder e autoridade que impunham algumas restrições para a escrita de uma monografia, mas acreditava que ele deveria ser fiel ao estilo de linguagem usado pelos movimentos, afirmando a sua posição ao longo do texto. Para ele, a academia não estava preparada para avaliar esse tipo de linguagem, pois a presença dos movimentos sociais era uma realidade nova para as universidades.

Reconhecemos que essa subjetividade, vista em todas as monografias analisadas, também poderia estar presente em monografias de cursos regulares, mas acreditamos que a ideologia dos movimentos sociais, inerente em todas as atividades da turma pesquisada, contribuiu para

que a linguagem dos alunos fosse ainda mais parcial e até emotiva, revelando um engajamento que, em outras situações, era um comportamento valorizado.

Dessa forma, seja comprovando com dados, seja justificando a linguagem parcial na introdução da monografia, seja após a defesa, os alunos mostraram que reconhecem as formalidades desse gênero e as relações de poder que as impõem. Por outro lado, concorrendo com a linguagem acadêmica, está a linguagem do movimento, a qual os alunos não abriram mão de destacar em seus textos. Dessa forma, vemos que o comentário do aluno Edgar se mostra pertinente, uma vez que os alunos do LeCampo lutam, também, pelo reconhecimento, por parte da universidade, de uma ideologia militante de que os alunos não se abdicaram em submissão às formalidades acadêmicas mais tradicionais.

4.3.2.3 O discurso alheio

Em cinco das quinze monografias analisadas³³, constatou-se uma certa falta de autonomia dos alunos em relação aos textos que fundamentam a pesquisa. Por exemplo, na monografia da aluna Amélia, em um capítulo de nove páginas, há dezesseis citações longas, três citações curtas e apenas uma citação indireta (paráfrase), o que mostra que o texto foi construído com dependência extrema de recortes dos autores lidos. Isso evidencia que a aluna tem dificuldade para argumentar com suas próprias palavras, como no trecho abaixo:

Há anos os povos ocidentais creem em sua superioridade pelo fato de dominarem “um simples artefato tecnológico, a escrita alfabética” (Olson, 1997, p. 18). Mas no final do século XX essa crença passou a ser vista como um mito, “uma visão seletiva dos fatos que não só justifica as pretensas superioridades dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo” (Olson, 1997, p.19).

(Trecho da monografia da aluna Amélia, p.15)

Nesse trecho a aluna usa duas citações diretas curtas em um único parágrafo de poucas linhas, ou seja, as palavras próprias da autora da monografia aparecem apenas para fazer a concatenação entre as citações, para tornar o parágrafo coeso. Além disso, a aluna finaliza o segundo capítulo com uma citação:

Finalizo esse tópico com uma importante citação de Graff (1990, p. 57)

Que aconteceria se o mundo inteiro se tornasse alfabetizado? Resposta: não muita coisa, pois o mundo é, em grande medida, estruturado de uma forma tal que é capaz de absorver o impacto. Mas se o mundo consistisse de pessoas alfabetizadas, autônomas, críticas, construtivas, capazes de

³³ Tivemos acesso a quinze monografias após a defesa.

traduzir as idéias em ação, individual ou coletivamente – então o mundo mudaria. O alfabetismo não é o único problema. Ele também não é a única solução. (Graff, 1990, p. 57)

(Trecho da monografia da aluna Amélia, p. 23)

Uma das regras básicas de escrita de textos acadêmicos, embora nem sempre explicitada, é sobre a necessidade de se evitar finalizar um tópico com citação, sem comentar o que o autor citado disse, pois isso pode ser interpretado como falta de autonomia do aluno, no sentido de ele não ter se apropriado do que leu e não ser capaz de explicar com suas próprias palavras. Essa falta de autonomia do aluno em relação do discurso do outro mostrou-se frequente em 30% das monografias. É um número significativo, que aponta a dificuldade, comum entre os alunos de graduação, de construir uma escrita independente, que utilize mais paráfrases e menos citações diretas. Essa insegurança para assumir a palavra se relaciona com a questão do plágio³⁴, também tão comum em cursos de graduação, principalmente na era de sites de busca cada vez mais eficazes.

Essa constatação nos permite apontar que os autores das cinco monografias em que essa falta de autonomia foi identificada ainda não alcançaram o que é proposto por Lea e Street (1998) em relação ao modelo dos Letramentos Acadêmicos. Esses cinco alunos conhecem as regras que determinam as estabilidades em relação à estrutura e formalidades dos gêneros acadêmicos, pois utilizam corretamente as normas de citação; contudo, a falta de autonomia apresentada evidencia que os cinco alunos ainda não se sentem seguros para escrever o próprio texto, para assumirem a palavra, para serem autores de textos acadêmicos legitimados a circular na academia.

Por outro lado, nas outras dez monografias analisadas, observou-se uma maior autonomia dos alunos em relação à fundamentação teórica, como vemos na categoria de análise seguinte.

4.3.2.4 Apropriação de conceitos e vocabulário específico

Uma observação já feita na análise da segunda versão dos memoriais se mostrou, como era de se esperar, ainda mais latente na análise das monografias: a apropriação pelos alunos de

³⁴ Não foi comprovado o plágio em nenhuma das monografias defendidas, embora tenham ocorrido casos em que o orientador constatou cópia de textos da internet e fez o alerta ao aluno.

conceitos e vocabulário específico, de palavras do campo semântico da área de formação específica e de palavras comuns em textos acadêmicos. Vejamos alguns exemplos abaixo:

Neste terceiro capítulo tentaremos destacar (...) quais os recursos linguístico-discursivos usados em tal processo. Nossa intenção é verificar qual é o lugar das determinações ideológicas nesse complexo fenômeno que é a linguagem, averiguando as formas pelas quais a linguagem instrumentaliza o poder exercido pela empresa diante dos atingidos.

(...)A empresa tenta desconstruir, esconder seu ethos prévio que é de uma empresa descomprometida com as questões sociais, que se mantém indiferente com relação aos impactos que ocorrem antes, durante e depois do processo de construção das suas obras. (...)

(...)Os operadores seja e ou introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.

Encontramos também gerúndios que causam um efeito de sentido “contínuo”, como se a ação permanecesse constante, em desenvolvimento.

O uso de verbos, modalizadores, operadores, enfim, a maneira como os textos estão organizados revela a posição da empresa em relação ao interlocutor e a si mesma. (Trechos da monografia da aluna Maria, p. 24, 27, 38, grifo nosso)

A linguagem utilizada nos trechos acima, principalmente os termos sublinhados, fazem parte da gama de termos e conceitos da área de formação específica da aluna, em especial da área de Análise do Discurso. Como não há citações no trecho acima, vemos que a aluna se apropriou do que dizem os autores da área e usou esse conhecimento para analisar os seus dados.

Em entrevista, alguns alunos também relataram sobre essa apropriação de novo léxico:

“Aprendemos muitas palavras novas. A forma com que os professores se expressam. A gente acaba pegando um pouco disso. Sempre há palavras novas que marcam um período. Ex.: dialética.” (Maria)

Uma palavra que eu lembro de ter aprendido aqui foi “Leitor proficiente”... É de um chique, né? – É “formar o leitor proficiente”. (Luíza)

Você tem dificuldade, vai no dicionário, olha o que a palavra significa, você vai encaixando ali no texto... Aí no final as palavras iam ficando na memória, sabe? Então quando você vai escrever, você já tem aquelas palavras. Você sabe que encaixa ali. E que a palavra é aquela mesmo. E isso facilita a gente escrever. (...) Então quando você passa a conhecer, você se familiariza com aquela palavra, aí acaba fazendo parte do seu vocabulário. (Patrícia)

Na monografia eu coloquei, eu escrevendo sobre um dos meus sujeitos de pesquisa, aí eu coloco que “o jovem Ivan é um dos componentes da Folia de Reis que eu achei assim bem eclético”. Eu não sabia o que era eclético antes, né? E hoje eu sei que eclético é uma pessoa que sabe fazer várias coisas. E eu não sabia. Hoje eu sei o que é eclético, o que é semântica. Eu não sabia o que era semântica, hoje eu já sei. Alteridade... Eu lia na literatura, “o que é alteridade, gente?” aí com o tempo lendo, ia no dicionário e via alteridade, que são as diferenças, as diferentes culturas. Eu não sabia, a gente lia e ficava sem saber, né? Eu não sabia o que era subversão, eu falava assim que o Paulo Freire foi preso na época da ditadura por ser subversivo, e eu ficava “o que é isso?” aí depois que eu fui saber que é contra as leis da ditadura, eram os rebeldes da época. Então assim foi tão bacana depois, sabe, uma palavra muda todo um impedimento que você tinha de um tema, de uma época, de um

acontecimento. E você escuta os outros falando, cê não sabia o quê que era: quê que esse cara tá falando? E às vezes a gente vai num seminário, um seminário mais nível acadêmico, e aí você fica sem entender muita coisa que falam nas palestras porque você não sabe o significado das palavras. E aí isso ajuda demais, né, você entender o que os outros tão falando. Não é? Eu acho que pra mim ajuda bastante... Passei a usar nos meus textos. Hoje eu sou secretária da cooperativa da minha comunidade, e às vezes eu to escrevendo a ata e depois eu vou ler e falo “gente, essas palavras aqui eu acho que nem devia colocar porque eu acho que vou ter que explicar, porque as pessoas que vão ouvir a ata não vão entender o que eu estou colocando aqui.” (Dira)

Eu lembro que nas aulas os professores passavam os textos pra gente ler, eu lia e “gente, eu não to entendendo nada, deixa eu voltar aqui” e fazia uma releitura daquilo, e lia, entendia um pouco, depois tornava a voltar... E assim foi muito complicada a questão do entendimento do texto acadêmico. Só que depois a gente foi se acostumando, até o próprio vocabulário da gente, sei lá, o entendimento, palavras novas, essas coisas. Foi habituando, familiarizando com essas palavras. Então aí deslanchou. (Edgar)

A linguagem dos professores, dos orientadores e dos autores lidos traz um léxico que, com o tempo, deixou de ser novo para os alunos e passou a fazer parte do vocabulário dos estudantes. Os trechos acima nos permitem dizer que os alunos têm consciência sobre essa apropriação; eles perceberam isso ao longo do seu processo de formação e, ao final, mostraram se sentir parte da comunidade que usa esse tipo de palavra, como relatado pelo aluno Edgar: “no final eu pegava um texto e conseguia fazer a leitura muito mais tranquilamente, tanto conseguia, que a gente conseguia até fazer uma inferência mais crítica dos próprios textos”. Esse relato aponta que o vocabulário acadêmico da área de formação era novo para os alunos e que eles não conseguiam fazer uma análise crítica dos textos lidos pelo fato de não conseguirem penetrar na linguagem acadêmica. Com a apropriação desse vocabulário, essa análise crítica foi possível e eles passaram a ter domínio da linguagem acadêmica não só para fazer essa leitura mais crítica, mas também para usar esse léxico na escrita de seus próprios textos acadêmicos.

Para fechar esse capítulo, transcrevemos abaixo alguns trechos de entrevistas em que os alunos relatam sua experiência de ter que escrever uma monografia e defendê-la para uma banca especializada:

A monografia foi o maior exercício de superação que eu já tive com relação à escrita. É verdade. E ela aparece no fim do curso não é à toa, porque eu acho que é a chave de ouro. É na monografia que a gente constrói os principais achados. Então eu considero ela de suma importância, porque a gente pesquisa muito. Então assim, é árduo, intenso, às vezes dói, porque naquele processo de ter que escrever o texto, aí a gente tem que refletir: é isso mesmo? A gente tem que ter uma certa segurança. Então requer que a gente leia muito, que a gente assim, direcione muito o que a gente está lendo pro que a gente quer escrever, sobre o assunto que a gente quer escrever. Eu acredito que durante toda minha trajetória no curso, a monografia consolidou o que eu aprendi. Ela reforçou o que eu aprendi. Foi muito importante, é uma experiência de aprendizado única. (...) Na hora da defesa eu tinha certeza do

que eu estava falando. Primeiro porque foi eu que fiz. Eu tive um empenho, eu tive um esforço pessoal. Eu gastei uma energia pra fazer aquele trabalho todo teórico, bem direcionado. (Virgínia)

Eu, na verdade, não sabia o que eu tinha que fazer. Porque eu fui coletando os dados, coletando, coletando, peguei aquelas referências bibliográficas e tudo, separando o que daquele autor era de acordo com o meu tema, mas eu não sabia o que é que eu tinha que fazer com aquilo. Aí depois que eu entendi o que eu tinha que fazer. Que eu tinha que pegar tudo aquilo, ir a campo, e o que eu investiguei lá, o que eu observei, que eu tinha que relacionar com a fala daquele autor. Essa parte que eu senti mais dificuldade. (Luíza)

O que eu considero o meu maior aprendizado mesmo foi escrever a minha monografia. Foi na monografia que eu concluí tudo que eu vinha desenvolvendo no curso, os textos que eu vinha fazendo em todas as disciplinas, os trabalhos que eles davam pra gente, o tempo comunidade, o tempo escola. Então a monografia ajudou a fechar. (Patrícia)

Portanto, o processo de escrita da monografia e a obrigatoriedade da banca de defesa contribuíram para que os alunos se empenhassem mais do que seria exigido na escrita de um TCC que não demandasse o ritual de defesa. Os alunos, como eles próprios relataram, aprovaram ter de passar por esse ritual e reconheceram que essa situação contribuiu para que eles se vissem como autores de textos acadêmicos:

Eu acho que o momento da monografia é o momento seu. É um momento em que você deixa ali as aulas com os professores, com os colegas, que você já começa a trilhar um caminho, você e o mundo da leitura e o mundo da escrita. Então você já começa a ser autor, você já começa a ser você, sobre o que você pensa, sobre o mundo; então isso é bacana. É um momento assim em que você já começa a ter visão do mundo dentro da área acadêmica. (Edgar)

Dessa forma, consideramos que a qualificação e a defesa da monografia foram rituais acadêmicos fundamentais para que os alunos, que já estavam “socializados” com os gêneros acadêmicos, apreendessem as ideologias e relações de poder que envolvem esses rituais e atestam o pertencimento dos alunos à comunidade acadêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas.”

(Guimarães Rosa)

Os termos *letramentos* e *letramentos acadêmicos* tiveram, em vários momentos e contextos, ampliação de significado pelo fato de recobrirem diferentes situações que se relacionam com as práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, em especial, no caso deste trabalho, no ambiente acadêmico. Mas há uma tendência recente (mesmo que permeada de tensões) de estabilizar esses termos com base em uma perspectiva mais etnográfica e sociointeracionista da linguagem.

Seguindo essa amplitude de conceitos, Lea e Street (1998) apontam dois modelos de letramento acadêmico ainda predominantes nas universidades (o modelo das habilidades e o modelo da socialização) e propõem um terceiro modelo: o modelo dos Letramentos Acadêmicos. Esse terceiro modelo engloba os outros dois e vai além, valorizando as relações de poder que permeiam as práticas de leitura e escrita da universidade. A pluralidade do termo Letramentos Acadêmicos se justifica pelo fato de haver diversos recursos usados para produzir sentido e comunicação nos vários contextos acadêmicos. O termo no plural também contribui para se deslocar o texto do foco principal e direcionar a atenção para as práticas sociais nas quais o texto é produzido.

Na universidade, as tradicionais relações de poder ainda tendem a traçar um perfil idealizado e condicionar os sujeitos a serem passivos e a registrarem a impessoalidade preconizada pelo discurso científico. Contudo, dentre outros motivos, o atual contexto de expansão das universidades tem contribuído para uma abertura da universidade a novos membros, os quais também fazem do seu discurso um dispositivo de poder capaz de convencer outras pessoas.

Nesse sentido, os alunos-sujeitos desta pesquisa fazem parte de uma turma atípica na UFMG, não só pelo fato de serem oriundos de movimentos sociais e por terem conquistado o direito a uma educação superior diferenciada por meio de lutas e negociações políticas, mas por se identificarem como uma turma bem articulada, formada pelos mesmos alunos do início ao fim

do curso, os quais frequentaram as mesmas disciplinas em cada período e ainda conviveram no mesmo local de hospedagem durante todos os meses em que estiveram em Belo Horizonte. Essa convivência foi permeada de negociações e articulações que organizaram todo o tempo de convivência e contribuíram para a formação de uma forte identidade coletiva da turma. Essas características são pouco presentes em turmas regulares da UFMG, em que os ingressantes têm liberdade de matrícula e encontram colegas diferentes em cada disciplina escolhida.

Em relação à análise dos memoriais, vimos que a escrita memorialística é uma atividade que permite ao aluno registrar o que ele vê como essencial no seu processo de letramento desde a educação básica, passando pela graduação, até o ambiente profissional, a sala de aula. Nesse processo, o aluno (re)constrói sua relação com a linguagem e com sua prática profissional.

Por outro lado, o fato de fazermos parte do projeto não pode nos impedir de lançar um olhar mais afastado sobre as propostas planejadas e desenvolvidas. E esse olhar, que tenta ser neutro, fez-nos perceber que a escolha pelo livro de memórias como um suporte traz uma certa idealização da tarefa de dar uma função social aos textos produzidos em sala de aula. Vimos que há uma idealização do próprio livro, uma vez que qualquer outro suporte (revista, blog, jornal) poderia ter sido escolhido para o mesmo objetivo. No entanto, essa crítica não invalida o mérito de o projeto ter permitido reflexões metalinguísticas e metacognitivas não só sobre a própria escrita de memoriais, mas, principalmente, sobre a ação docente desejável para um professor de Língua Portuguesa.

Também não se pode achar que um texto produzido em sala de aula, que não venha a ser publicado em algum suporte, não tenha exercido uma função. No caso dos gêneros acadêmicos, por exemplo, o seu papel social é bem delimitado, apesar de não ser, a todo momento, explicitado para os alunos. Qualquer tentativa de lançar os textos produzidos pelos graduandos em suportes e ambientes que não os acadêmicos poderá parecer uma estratégia forjada, pois o papel social não terá sido algo contextualizado e natural, mas artificialmente construído.

Se pensarmos, por exemplo, na escrita e na defesa da monografia, muitos podem dizer do destino certo de algumas produções: apenas o aluno, o orientador e os membros da banca

leem esses trabalhos de conclusão de curso. Na maioria das vezes, nem mesmo os outros alunos da turma leem as monografias produzidas pelos seus colegas, e essas produções acabam esquecidas nas estantes das bibliotecas e em ambientes virtuais de busca de trabalhos acadêmicos. Essa é uma verdade quase inescapável; contudo, não quer dizer que a monografia não tenha exercido o seu papel social. Na verdade, é esse circuito mais restrito que garante a criação de uma identidade para esse gênero.

As teorias sobre os gêneros discursivos, na perspectiva proposta por Bakhtin, trouxeram inúmeras contribuições para o trabalho com a leitura e a escrita de textos em sala de aula. A função social dos textos passou a ser amplamente buscada pelos professores/alunos, que querem que os textos de seus alunos apareçam em algum suporte que lhes dê “visibilidade”. Contudo, na ânsia de dar ao texto do aluno uma “função social”, o professor não pode tornar artificial uma premissa que a perspectiva bakhtiniana defende: todo texto tem a sua função social por natureza, porque o texto nasce a partir de uma demanda social. Portanto, não se pode inverter a ordem natural das coisas, produzindo um texto e depois lançando-o em um suporte que supostamente daria a ele essa função social prevista.

A universidade é um ambiente que produz diversos gêneros e mesmo os textos que não são publicados possuem uma função social. Isso não quer dizer que não se pode, por exemplo, simular, num curso de Comunicação Social, a escrita de um jornal, com todos os gêneros que circulam nesse suporte. Pelo contrário, simular, em sala de aula, suportes e gêneros que não são próprios da universidade pode ser uma estratégia produtiva para que os alunos se apropriem das características dos inúmeros gêneros discursivos que circulam nas esferas da sua futura profissão. Contudo, um ensaio, escrito em sala de aula, com finalidade de avaliação e que não tem a pretensão de ser publicado em nenhum suporte, também terá exercido a sua função social.

Observamos também que, no caso dos memoriais, se, por um lado, a influência externa (leitor, objetivo, esfera de circulação) contribui para que o texto adquira uma estrutura mais formal e em conformidade com as normas explícitas ou implícitas de circulação desses textos, por outro lado, essa mesma influência externa pode gerar um certo “romantismo” e falseamento das práticas de leitura e escrita na universidade. Se os alunos não se sentem autorizados a estabelecer um lugar de autoria em simetria com os demais membros da academia,

inconscientemente, parecem simular uma positividade exagerada do curso, considerando, talvez, que os professores e coordenadores do curso gostariam de ler algo que elogiasse o trabalho deles, o que elimina ou relativiza a expectativa de que o discurso acadêmico seja marcado pela tensão e pelo debate que confronta visões e interpretações do mundo.

Essa estratégia de ‘romancear’ a trajetória acadêmica também se funde com o discurso da dificuldade – em que o aluno se coloca como vítima – seguido pelo discurso da superação – em que o aluno enaltece o mérito de ter ‘vencido’ depois de tantos obstáculos. Essa estratégia é usada para evidenciar o protagonismo dos estudantes em um ‘romance’ em que eles são os personagens principais ou para salvaguardar possíveis críticas em relação ao seu desempenho.

Em relação à análise das monografias, vimos que esse gênero não tem tanta tolerância à flexibilidade quanto outros gêneros discursivos. Contudo, a neutralidade também é um mito; afinal, sendo o autor um ser social, ele jamais conseguirá usar a linguagem de forma totalmente neutra.

Vimos também que uma das maiores dificuldades dos alunos foi a delimitação do tema de monografia. Havia apontamentos sobre essa necessidade de delimitação nos Guias das duas disciplinas de Metodologia Científica, mas isso não se mostrou suficiente. Essa delimitação é um processo complexo que não envolve apenas uma escolha temática, mas demanda importantes decisões metodológicas que não podem ser explicitadas e apreendidas em meros conteúdos disciplinares.

As convenções acadêmicas sobre os textos que circulam na universidade foram construídas com base em complexas relações de poder, as quais determinam o que deve conter um texto para ser bem aceito pela comunidade discursiva da universidade. Daí, a importância de se dar um enfoque mais ideológico às relações mediadas pela escrita na universidade, provendo maior explicitação dos condicionantes discursivos que regem a retórica típica dessa instituição.

Nas análises feitas, vimos que, com o tempo, os alunos passam a compreender melhor os textos; afinal, aos poucos, as palavras vão ficando mais conhecidas e passam a fazer parte do repertório lexical do aluno. Essa ampliação de repertório traz consequências tanto para a

habilidade de leitura, já que tende a promover maior fluência, quanto para as atividades de escrita, já que favorece um maior planejamento textual pelas entradas lexicais compartilhadas. Os alunos começam, então, a lançar mão de palavras e conceitos apreendidos, ‘enriquecendo’ o texto com a linguagem acadêmica. Ou seja, se eles antes não tinham o conhecimento prévio necessário para entender um texto e escrever sobre ele, no final do curso, eles demonstraram uma maior confiança, seguramente pelo fato de compartilharem uma rede conceitual comum. Com o tempo, eles já estavam relacionando um texto com outro, um autor com outro, um conceito com outro e perceberam que tudo faz parte de uma mesma teia de textos, que se complementam. Os textos que eles escreveram passaram a fazer parte dessa teia e fizeram intertextualidade com os textos do repertório de leitura deles.

Vimos também que, mais do que aprender aspectos relacionados à estrutura da língua (gramática, pontuação, ortografia, estruturação de períodos etc.), o estudante de graduação precisa aprender os diferentes modos pelas quais as disciplinas ou áreas organizam o conhecimento. E isso não é óbvio para os estudantes. Na universidade, há diferentes maneiras de aprender e de escrever, diferentes atividades de escrita para diferentes critérios de avaliação. Na universidade, o estudante se depara com uma escrita acadêmica que tende a não ser familiar. Por essa razão, a universidade deve oferecer estratégias e tarefas para familiarizar o estudante com a comunidade acadêmica, não apenas socializando-o com os textos acadêmicos, mas, principalmente, propiciando que ele entenda as relações de poder que permeiam a universidade, conviva com elas e estabeleça o seu lugar como membro dessa comunidade.

Dessa forma, é importante que os graduandos conheçam e reconheçam as estruturas prototípicas dos gêneros que circulam na academia e, mais importante, que façam uso desses gêneros. Mas, como vimos, isso não é suficiente, pois vemos muitos alunos sendo diplomados sem uma inserção mais plena nas práticas de letramento acadêmico.

A suposição de que os alunos já conhecem os textos acadêmicos apenas pelo fato de já terem cursado, pelo menos, o Ensino Médio, leva à não explicitação dos objetivos de esses textos serem lidos e produzidos na universidade, conforme Marinho (2010b). Com essa não explicitação, os estudantes pouco aprendem sobre o funcionamento dos textos, pois há uma ideologia que legitima as características dos gêneros acadêmicos e as relações de poder que envolvem as práticas de leitura e escrita na universidade. Por ainda não entenderem desse

processo e nem serem conduzidos por ele, os alunos não se sentem parte dessa comunidade letrada. Por outro lado, a explicitação das “regras do jogo” também não é suficiente para que o aluno se sinta parte da comunidade. Há uma retórica própria do discurso acadêmico que não se ensina apenas provendo a socialização dos alunos com os textos acadêmicos, porque há uma negociação permanente.

A “estrutura relativamente estável” de um gênero acadêmico como a monografia pode levar os professores à ilusão de que é muito fácil para os alunos apreender essa estrutura, porque bastaria que eles focassem no que é recorrente. Contudo, pensar assim seria o mesmo que pensar que alguém pode ser um bom contador de piadas apenas porque domina a estrutura desse gênero, ou porque ouviu muito esse gênero. A competência como contador de piadas ou como escritor de monografia tem muito mais a ver com a inserção do falante/autor naquele grupo e, estrategicamente, ao fato de ele perceber, construir as regularidades, reconhecer-se e ser reconhecido como um membro legitimado a produzir textos daquele gênero.

São várias as concepções que orientam o lugar da escrita na universidade. O entendimento desse lugar é imprescindível, não para ficar decidindo o que deve ou não fazer parte do currículo ou compor conteúdos disciplinares, mas para explicitar a necessidade de que as questões sobre as práticas de leitura e escrita sejam debatidas, também, no contexto universitário. Esse procedimento não visaria a um modelo em que se apresentem as “regras básicas” que o outro deve seguir, nem por um modelo em que qualquer tipo de escrita seria aceito. Defender o modelo de Letramentos Acadêmicos não é apenas ressaltar a pluralidade de práticas de letramento na universidade, mas adotar uma concepção que caminha para a explicitação das relações de poder e autoridade que envolvem a escrita acadêmica.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Originalmente publicado em *IATEFL: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, nº 1)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, nº 1)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo. *Revista Presença Pedagógica*. v.15, n. 87, p.07-11, mai/jun. 2009b.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por Uma Educação do campo, nº 2.)

BAKHTIN, Michail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Michail. *Estética da criação verbal*. 4 ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003. (original de 1979)

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to the Ecology of written language*. Cambridge: Blackwell, 1994.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas; vol. 1)

BIBER, Douglas. *Variation across Speech and Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOJUNGA, Lygia. *Feito a mão*. Rio de Janeiro, Agir, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1993. p.156-183.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. *A Miséria do Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.693-732.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p.217-227.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.73-79.

BOUDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.) *Escritos de Educação*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 39-64.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. *Polifonia*, nº8. Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem. Cuiabá: Editora UFMT, 2008. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand002.pdf>>. Acesso em 30 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de referência da Educação do Campo*. Brasília: 2008.

BRASIL. *Projeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais: 2008. Não publicado.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CARRILHO, Maria de Fátima et al. *Diretrizes para a elaboração do memorial de formação*. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997 (mimeo) *apud* SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em memoriais de formação. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008a.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007.

CORAGEM, Amarilis Coelho (*et al*). Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, nº 1) v. 1, p. 119-138.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COSTA VAL, Maria da graça. Redação e textualidade. 3ª 3d. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos literários*. Lisboa: Editorial Proença, 1985.

EVANGELISTA, Aracy A. M. et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar*. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998. (v. 3, ano 2).

FELDMAN, Carol F. Metalinguagem oral. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

FERNADES, Bernardo Mançano et al. *Conferência Nacional por uma educação básica do campo*. (texto base). Brasília: 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em 07 mar. 2012

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 4 ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FIAD, Raquel Salek. *A escrita na universidade*. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011. Disponível em <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>>. Acesso em 21 maio 2012.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas*. 8. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

GEE, James Paul. *Sociolinguistics and literacies: Ideology in discourses*. Londres: Taylor & Francis, 1996.

GEE, James Paul. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. Londres: Routledge, 2004.

GOODY, Jack; WATT, Ian. The consequences of literacy. In: GOODY, Jack (Org.). *Literacy in traditional societies*. Cambridge, Cambridge University Press, 1968

GOODY, Jack. *Literacy in Traditional Societies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

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

HEATH, Shirley Brice. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

KLEIMAN, Angela. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Campinas: Projeto Temático Letramento do Professor, 2007. Disponível em <www.letramento.iel.unicamp.br>. Acesso em 28 mar. 2012.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (Org.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do campo, nº 4.

KRESS, Gunther. *Learning to write*. 2 ed. Great Britain: Routledge, 1994.

Kress, Gunther. *Before Writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge, 1997 *apud* LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. vol 4.1, 2007, p.5-32. Disponível em <<http://www.mendeley.com/research/researchersuse-of-academic-libraries-and-their-services/>> Acesso em 30 mar. 2012.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. In: *Studies in Higher Education*, Abingdon, Oxon, UK, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*. vol 4.1, 2007, p.5-32. Disponível em < <http://www.mendeley.com/research/researchersuse-of-academic-libraries-and-their-services/> > Acesso em 30 mar. 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, M^a Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARINHO, Marildes. Tatu bota tumati: escrita, memória e formação de leitores. In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. (Org.) *Leitura Literária: a Mediação Escolar*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2004.

MARINHO, Marildes. *A formação de professores para o ensino da leitura e escrita*. Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE.UFES, v. 12(24), p. 117-135, 2006.

MARINHO, Marildes. Currículos da escola brasileira: elementos para uma análise discursiva. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20(1), p. 163-189, 2007.

MARINHO, Marildes (Org.). *Guia do Estudante da área de Língua, Artes e Literatura*. Licenciatura em Educação do Campo, 3º Período. FAE/UFMG: 2009.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010b.

MARINHO, Marildes. Formação de professores de Português: Convergências, tensões e perspectivas. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte : Autêntica, 2010c.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MARTINS, Aracy Alves. Memórias de professores: eventos e práticas de literacia/letramento. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho 2005, p. 185-213.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis,RJ: Vozes,1994.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, Campinas, Abril/2012

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. *Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior*. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Ouro Preto, 2009. Disponível em <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/1113.pdf>>. Acesso em 21 maio 2012.

OLSON, David R.. A escrita sem mitos. In: *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997 (p. 17-36)

OLSON, David R. TORRANCE, Nancy. *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: editora Ática, 1995.

ONG, Walter. *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London, Methuen, 1982.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAHÃO, Maria Helena B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/Salvador: EDIPUCRS/EDUNEB, 2006.

PÉCORRA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 198.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; JÚNIOR, Nadir Lara. A mística e a construção da identidade política entre os participantes do movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Brasil: um enfoque psicossociológico. *Revista Eletrônica de Psicologia Política*. Ano 1, nº 4, Dezembro, 2003. Disponível em <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/dic03_notas1.htm>. Acesso em 13 jul. 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A confecção do memorial como exercício de reconstituição do *self*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; BASTOS, Liliana Cabral (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade (Entrevista com David Russell). In: *Conjectura*, Flávia B. Ramos et al., v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/31/29>>. Acesso em 4 maio 2012.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou/Nobel, 1981.

RODRIGUES, Alba Valéria Neiva. *Formação dos educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo mediada por espaços virtuais: possibilidades para a construção de novos conhecimentos*. Monografia (Licenciatura em Educação do Campo). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em memoriais de formação. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008a.

SARTORI, Adriane Teresinha. *Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Campinas: Unicamp, 2008b.

SERAFIM, Maria Auxiliadora de Sousa. *O direito de se alfabetizar na escola*. UNICAMP, 2006. Memorial disponível em <cutter.unicamp.br/document/?down=20792> Acesso em 21 out. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990 *apud* SARTORI, Adriane Teresinha. *Os professores e sua escrita: o gênero discursivo “memorial de formação”*. Tese (Doutorado em linguística Aplicada). Campinas, Unicamp, 2008b.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Subjetividade e processos de (re)construção identitária em escrita de memoriais*. Disponível em <<http://www.ich.pucminas.br/posletras/20.pdf>>. Acesso em 04 maio 2010.

SOARES, Magda Becker. *A redação no vestibular*. Trabalho apresentado na XXIX Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o progresso da Ciência. São Paulo, julho de 1977. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/399.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2012.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 8, p. 3-4, 1988.

SOARES, Magda Becker. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 10 abr. 2012.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda Becker. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 11 jul. 2012.

SOUZA, Maria José Francisco de. *Modos de participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no norte de Minas Gerais*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. Holt Rinchat and Winston, Inc. Florida: Teacher Trainers SIG Newsletter, 1998. Disponível em <<http://www.aal.unibe.ch/englisch/PDandLA.pdf>>. Acesso em 05 maio 2010.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. What's "New" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*. Teachers College, Columbia University, 2003.

STREET, Brian. Entrevista concedida à *Revista Língua Escrita*. nº 7, jul./dez. de 2009. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/linguaescrita/artigo.php?id=1&pg=2>>. Acesso em 05 maio de 2011.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010a.

STREET, Brian. Dimensões "Escondidas" na Escrita de Artigos Acadêmicos. In: *Revista Perspectiva*. Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010b. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 30 mar. 2012.

SWALES, John. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TANNEN, Deborah (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood/NJ: Ablex, 1982

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

ZAVALA, Virginia. "Quién está diciendo eso?": Literacidad académica, identidad y poder en la educación superior. In: Judith Kalman y Brian Street. *Nuevas Direcciones en Estudios de Cultura Escrita en América Latina*. México DF: Siglo XXI, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Grade de Correção

1.GRADE DE REVISÃO/CORREÇÃO DE TEXTO (adaptada, v.7 coleção “Na ponta da Língua”)

A grade abaixo representa uma das opções para a revisão/ correção de redações de textos, e será utilizada na última etapa de nosso trabalho de revisão e reescrita dos textos memorialísticos. Na grade são contemplados fatores ligados tanto à adequação conceitual quanto à adequação formal do texto, numa tentativa de levar os alunos-autores a perceberem e dominarem os processos de interligação entre forma e conteúdo que são específicos da escrita.

Problema	O que fazer?	Código	
Ortografia	Faça um círculo na letra ou sílaba em que ocorre o desvio ortográfico. Exemplo: mexer se escreve com X . Se no texto estiver escrito com CH , circule.	○	
Pontuação	Coloque uma barra onde faltar um sinal de pontuação. Se houver um sinal colocado inadequadamente, ele também deverá ser marcado com uma barra.	/	
Uso de letra maiúscula	Grife embaixo da letra inicial que deveria estar maiúscula. O mesmo procedimento vale para aquela letra que não deveria estar maiúscula. Exemplo: <u>maria</u> .	—	
Repetição de informações	Coloque entre parênteses o trecho que apresentar problema de progressão (circularidade)	()	
Falta da palavra	Coloque sinal de Ø no local onde faltar uma palavra importante para a compreensão.	Ø	
Trecho confuso	Coloque entre colchetes todo o trecho que estiver confuso, dificultando a compreensão, ou que apresente contradição.	[]	
Parágrafo	Quando houver a necessidade de um parágrafo, use diante da frase o sinal §. O mesmo procedimento vale para marcar um parágrafo indevido.	§	
Proposta de redação	Faça um asterisco acima do título, se o texto não estiver de acordo com a proposta de redação.	*	
Palavras repetidas	Quando houver repetição excessiva de uma palavra na mesma linha ou parágrafo, faça dois traços debaixo de todas as palavras repetidas.	<u>palavra</u> <u>repetida</u>	
Emprego do verbo	Se houve uso inadequado do verbo (tempo, modo), faça um retângulo em torno do verbo.	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td>fizera</td></tr></table>	fizera
fizera			
Concordância Verbal	Se não for seguida a concordância conforme exigências da língua padrão, faça uma seta ligando o sujeito ao verbo que deveria concordar com ele. Exemplo: a gente → precisamos	→	
Uso de conectivos	Faça um X em cima do conectivo (que, mas, porque, etc.) que tiver sido usado inadequadamente.	X	

ANEXO 2¹

Orientações sobre a estrutura e formatação do projeto (Trechos)

(...)

1. APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

Na apresentação o autor deverá indicar ao leitor qual é o tema ou o objetivo da sua pesquisa, anunciando, de maneira mais genérica e resumidamente, o tema da pesquisa; definindo objeto ou a problemática a ser investigada: o que se pretende **compreender** com a pesquisa.

2. OBJETIVOS

Nesse tópico, o pesquisador deverá descrever os objetivos da pesquisa. A apresentação dos objetivos varia em função da natureza do projeto. Apresentam-se os objetivos gerais e os específicos, através de verbos que orientem as ações a serem realizadas pelo investigador.

O objetivo geral define o que o pesquisador pretende atingir com sua investigação. Os objetivos específicos definem etapas do trabalho a serem realizadas para que se alcance o objetivo geral. Podem ser: exploratórios, descritivos e explicativos:

- Exploratórios (conhecer, identificar, levantar, descobrir)
- Descritivos (caracterizar, descrever, traçar, determinar)
- Explicativos (analisar, avaliar, verificar, explicar)

3. HISTÓRICO E JUSTIFICATIVA

O histórico e justificativa, como sinalizado nos próprios nomes, consistem numa contextualização do problema, suas origens, sua história e sua importância. As razões que o justificam podem ser de ordem teórica ou prática. No caso de pesquisa de natureza científica ou acadêmica, a justificativa deve indicar:

- a relevância, a adequação e a pertinência do problema;
- os fatores que determinaram a escolha do tema e sua relação com a experiência profissional do autor;
- o envolvimento acadêmico-profissional do pesquisador com o tema, de forma a convencer o leitor sobre as suas possíveis contribuições pessoais, sociais, pedagógicas.

4. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Toda pesquisa se apóia em outras pesquisas, não parte de um ponto zero. Mesmo que exploratória, isto é, de avaliação de uma situação concreta desconhecida em um dado local, alguém ou um grupo, em algum lugar, já deve ter feito pesquisas semelhantes ou afins. Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para que não haja duplicação de esforços. A leitura da produção na área da pesquisa em andamento oferece ao pesquisador elementos para analisar e compreender o seu próprio objeto de pesquisa. Assim, toda pesquisa se realiza através de um diálogo com as outras pesquisas no campo. O campo conceitual de cada pesquisa já está, de alguma forma, circulando nos meios acadêmicos, e é constantemente reelaborado pelos pesquisadores.

A revisão da literatura deve ser uma discussão crítica do “estado atual da questão”. No caso da monografia, essa leitura oferece a oportunidade de um estudo mais aprofundado de um tema específico.

As obras indicadas devem ser:

- condizentes ou estabelecer relações com o problema em estudo;
 - relevantes e atuais;
 - ter autores considerados especialistas no assunto.

No trabalho de leitura e de revisão bibliográfica é importante que o autor da monografia:

- faça fichamentos dos textos utilizados;
- resenhe, na monografia, os textos mais importantes, demonstrando entendimento da literatura existente sobre o tema;
- relacione as leituras com a problemática do seu projeto, buscando semelhanças, diferenças e levantando questões;
- utilize as normas de citações e referências bibliográficas estabelecidas pela ABNT;

Orientações:

- Citações curtas, de até três linhas, são inseridas no texto, entre aspas.
- Citações longas (mais de três linhas) devem constituir um parágrafo independente, recuado (4 cm da margem esquerda), com o tamanho da letra menor do que o utilizado no texto e com espaçamento simples entre as linhas, dispensando as aspas.
- Nas citações diretas – transcrição literal do texto – deve-se indicar, obrigatoriamente, após a data as página(s) da fonte consultada.

¹ Os documentos originais sofreram cortes e receberam nova formatação para ocuparem menos páginas.

5. METODOLOGIA

- Descrever sucintamente o tipo de pesquisa a ser abordada (descritiva, exploratória ou explicativa)
- Tipo de delineamento a ser adotado: bibliográfica, estudo de caso, de campo, experimental, etc.
- População e amostra (universo a ser estudado, extensão da amostra e a maneira como será selecionada).
- Delimitação e descrição dos instrumentos e fontes escolhidos para a coleta de dados: entrevistas, questionários, observação, entre outros.

É imprescindível:

- 1) usar um diário de campo para anotações e relatos sobre a pesquisa;
- 2) escrita constante, no decorrer do levantamento de dados;
- 3) construir categorias de análise, organizando sistemática e gradativamente os dados;
- 4) ler ou retomar leituras durante o levantamento de dados.

6. CRONOGRAMA

A elaboração do cronograma responde à pergunta quando? A pesquisa deve ser dividida em partes, fazendo-se a previsão do tempo necessário para passar de uma fase a outra. Não esquecer que há determinadas partes que podem ser executadas simultaneamente enquanto outras dependem das fases anteriores. Distribuir o tempo total disponível para a realização da pesquisa, incluindo nesta divisão a sua apresentação gráfica.

Julho de 2010 a novembro de 2011 (17 meses)

Mês/etapa	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Definição do tema/objeto	X																
Levantamento bibliográfico, leitura e fichamento	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Elaboração do projeto	X	X	X														
Entrega da versão final do projeto			X														
Coleta de dados		X	X	X	X	X	X		X	X							
Entrega do primeiro relatório de pesquisa				X													
Entrega do segundo relatório de pesquisa (1ª. versão para qualificação até dia 15 de janeiro)							X										
Qualificação (2ª semana de fevereiro)								X									
Orientação presencial (em fevereiro, antes e depois da qualificação)	X							X					X				
Análise dos dados				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Redação da primeira versão da monografia (entregar 1ª versão em junho)								X	X	X	X	X					
Redação da versão final da monografia													X				
Revisão final															X		
Entrega da monografia															X		
Leitura pela banca																X	
Defesa da monografia																	X

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A bibliografia utilizada no desenvolvimento do projeto de pesquisa (todo material coletado sobre o tema: livros, artigos, monografias, material da internet, etc.)
- As referências bibliográficas deverão ser feitas de acordo com as regras da **ABNT NBR 6023/2002**. Atenção para a ordem alfabética.
- Na bibliografia final listar em ordem alfabética todas as fontes consultadas, independente de serem de tipos diferentes. Apenas a título de exemplo, veja como citar alguns dos tipos de fontes mais comuns:

Modelo de referência de livros:

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

Modelo de referências de material da internet:

SILVA, M.M.L. Crimes da era digital. Rio de Janeiro, nov.1998.Seção Ponto de Vista. Disponível em <http://www.brasilnet.com.br/contexts/brasilrevistas.htm>
Acesso em: 28 nov.1998.

8. ANEXOS

Você pode anexar qualquer tipo de material ilustrativo, tais como tabelas, lista de abreviações, documentos ou parte de documentos, questionários, roteiro de entrevistas etc. São identificados por letras maiúsculas consecutivas, travessão e seus títulos (ex: ANEXO A – Questionário a ser aplicado com os alunos)

Observações:

Apenas como exemplo, aqui serão dadas algumas indicações para **apresentação gráfica** de seu projeto e monografia.

- Utilizar papel branco, A4.
- Fonte ARIAL ou TIMES, estilo normal, tamanho 12.
- Citações com mais de três linhas, fonte tamanho 11, espaçamento simples e recuo de 4cm da margem esquerda.
- Notas de rodapé, fonte tamanho 10.
- Todas as letras dos títulos dos capítulos devem ser escritas no canto esquerdo de cada página, em negrito e maiúsculas.
- Cada capítulo deve começar em folha nova.
- O espaçamento entre linhas deve ser 1,5.
- O início de cada parágrafo deve ser recuado de 2cm. da margem esquerda.
- As margens das páginas devem ser: superior e esquerda de 3cm; inferior e direita de 2cm.
- O número da página deve aparecer na borda superior direita, em algarismos arábicos, inclusive das Referências e Anexos, somente a partir da Introdução, embora todas sejam contadas a partir da folha de rosto. Não contar a capa para efeito de numeração.

ANEXO 3

Primeira versão do Projeto de monografia da aluna Amélia (Trechos)

(...)

Apresentação

Neste projeto de pesquisa tem como finalidade investigar alguns meios usados por pessoas que não atribui o uso da escrita no seu dia a dia e que lidam com material escrito. Porém, o discurso oral também é muito importante, uma vez que é adquirido antes mesmo da leitura e da escrita. O valor atribuído ao discurso oral é ainda maior para os não alfabetizados. Moro na cidade de Francisco Sá, a partir do meu convívio com parentes e pessoas não alfabetizadas que não atribui à escrita no seu cotidiano despertou-me o interesse acerca dessas pessoas, que há uma relação estreita entre o conhecimento empírico e os usos e significados da escrita. E dentro desse estreitamento eles também organizam se em torno de praticas de leitura e escrita.

Justificativa

Minha família é composta por nove irmãos, 7 mulheres , 2 homens , pais não alfabetizados, e apenas eu e uma das minhas irmãs conseguimos concluir o ensino médio, é os outros são alfabetizados, mas não concluíram o ensino médio, sendo que dois deles não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola. Para freqüentar a escola tivemos que ir morar na cidade com parentes, e os meus dois irmãos que não freqüentaram a escola não quiseram morar longe dos meus pais que sempre moraram na zona rural. Quando iniciei os meus estudos percebi o quanto era importante saber ler e escrever, e ao decorrer dos anos entendi que a alfabetização e o meio de transformação de leitores críticos, autônomos, capazes de se divertir com a leitura como forma de comunicação social e pessoal. No meu dia a dia convivo com pessoas não alfabetizadas e também com essas capacidades, mas de uma forma mais restrita. Apesar desses adultos analfabetos, não dominar a escrita, possui qualidades que fazem parte das suas experiências de leitores com a tradição oral, composta de causos, músicas tocadas por violeiros, lendas, adivinhações, essa vivencia contem informações significativa particular ou coletiva.

Problema de pesquisa e hipóteses

Quais as estratégias usadas pelas pessoas não alfabetizadas para resolver problemas que exijam a leitura e a escrita? Sabemos que a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, e se o sujeito não tiver essa habilidade será então necessário organizar para a compreensão de material escrito. Diante dessas observações, posso constatar que essas pessoas, possuem uma rica experiência de vida, vinculadas ao seu trabalho e ao seu cotidiano, e a todo o momento esta em contato com todo tipo de material escrito, ainda que não seja usuário desse material.

Revisão Teórica

O assunto do livro *Letramento e Alfabetização* estão relacionados ao meu tema de pesquisa, pois a autora Leda Verdiani Tfouni procura descrever como grupos de pessoas não-alfabetizadas se organizam por meio da escrita.

Objetivo Geral

Analisar quais são as estratégias usadas por pessoas não-alfabetizadas para a codificação/decodificação de textos escritos.

Objetivos Específicos:

- observar como as pessoas não alfabetizadas usam a escrita no seu cotidiano;
- descrever e justificar o modo como elas se relacionam com a escrita;
- verificar como interagem os grupos não-alfabetizados com grupos de pessoas alfabetizadas;
- caracterizar a relação da escrita com a oralidade.

Metodologia

Para iniciar minha pesquisa li alguns capítulos de livros que tratava do assunto. Para direcionar-me, fiz fichamentos dos capítulos lidos. Durante a observação, procurei observar não somente as participantes da pesquisa, mais também um conjunto de pessoas localizadas próximo os sujeitos selecionado. Frente a essas observações aproximar-me das pessoas não alfabetizadas com o intuito de entender como elas se relacionam com a escrita e as situações dependentes da mesma em seu cotidiano.

Para dar continuidade a pesquisa, vou iniciar com entrevista dos participantes, com uma conversa informal com os seus mediadores para saber deles como eles participam da vida dessas pessoas. Como: filhos, vizinhos, amigos as pessoas que localizam próximo ao local de trabalhos e também tirarei fotos, Xerox de anotações feitas pelas pessoas de apoio, que serão anexados na pesquisa.

No primeiro momento vou acompanhar o trabalho dos comerciantes, e na oportunidade quero saber deles, se e difícil para chegar à feira, quem organiza o ambiente ou o local de trabalho, quem são os clientes, se corre o risco de perder dinheiro. E para orientar-me durante a troca de informações suponho que algumas perguntas irão ajudar na coleta de dados com os participantes da pesquisa.

Sugestões de perguntas para as entrevistas

- Quais os tipos de textos que tenha mais contato?
- Quem são as pessoas que servem de apoio quando é necessário fazer o uso da escrita e escrita?
- Você acha importante saber e escrever?
- Você se considera analfabeto?
- Quem são os seus mediadores?
- O que pensam as pessoas que convivem com você?
- Você considera diferente dos seus mediadores?
- Não saber ler e escrever incomoda você?

Participantes da pesquisa

Moro na cidade de Francisco Sá, Norte de Minas Gerais, esta é a cidade na qual também moram as pessoas que foram escolhidas e observadas por mim, que serviram de sujeitos investigados, para a realização da minha pesquisa de monografia. Essas pessoas foram escolhidas, pois, fazem parte do meu convívio familiar, e por serem pessoas conhecidas e de fácil contato durante a pesquisa. Essa pesquisa é desafiadora para mim, pois nela procuro pesquisar algumas estratégias utilizadas por pessoas não alfabetizadas para resolverem problemas que exijam a leitura e escrita. E mesmo não sendo usuários de material escrito são pessoas letradas, pois possuem uma rica experiência de vida.

D. Maria, minha sogra, com seus 79 anos, moradora da cidade de Francisco Sá Minas Gerais, é casada tem filhos e netos, os habitantes da casa é ela e o marido. Nasceu, cresceu, casou-se e viveu na zona rural chamada Fazenda Requeijão. Para estudar teve que mora na cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais, na casa de parentes, mas acabou não dando certo com as primas e resolveu voltar para casa dos pais. Aos sete anos ela foi à escola e estudou por apenas dez dias. Segundo ela não aprendeu sequer escrever o nome. Como era acostumada com a vida simples no campo, não adaptou com a nova realidade, além disso, não dava bem com as primas, pois, se sentia indiferente as pessoas daquela casa. Desde pequena sempre trabalhou no campo, ou ajudando sua mãe nos fazeres domésticos, sendo ela a filha mais velha. É uma pessoa comunicativa e hospitaleira, o que a torna uma mulher especial e forte é a sua memória de vida.

Ela conta que sofreu muito na zona rural na fazenda requeijão, foi mãe de 17 filhos, e apenas 7 deles estão presentes. Seu Jorge o açougueiro. Casado, um homem simples é trabalhador, e com sua experiência de vida adquiriu conhecimentos para efetuar operações matemáticas, e para desenvolver suas atividades no seu cotidiano. E em uma das minhas idas ao açougue tive a oportunidade de conhece-lo, eu acredito que ele não seja alfabetizado, por contar sempre com o apoio do seu amigo José, o sapateiro, para completar suas anotações.

Minha vizinha D. Vicência uma senhora da terceira idade, analfabeta, é viúva, sua família é composta por três filhos, sendo dois homens, uma mulher, seis netos e dois bisnetos, e conheço suas dificuldades com relação às práticas escritas. Para suprir essas dificuldades sempre precisa de ajuda dos vizinhos para ir ao banco, e sente muito vontade de acompanhar as leituras da missa. Com a sua valiosa experiência de vida esta sempre presente, participa, e acompanha todos os passos da celebração. Tudo isso há torna uma pessoa letrada.

Não posso deixar de apontar com a participação de uma simpática dona de casa. Lucimara, com seus 32 anos moradora da zona rural na comunidade do Coqueiro, também analfabeta, relata suas dificuldades que enfrenta quando preciso fazer uso da leitura e escrita como, por exemplo, digitar um número de telefone, ler e escrever uma mensagem, se locomover para outra cidade etc. Pelo fato de ter nascido e vivido na zona rural onde não havia escola, não teve a oportunidade de estudar. Segundo ela sempre precisa contar com a ajuda de seus filhos, sendo três meninos e três meninas. Os filhos mais velhos para concluir as seriais finais do ensino fundamental e o ensino médio, sai de casa todos os dias no transporte municipal pra estudar na cidade de Francisco Sá. Esta é a realidade de todos os estudantes que reside na zona rural.

Na cidade de Francisco Sá, todas as sextas feiras pela manhã, os produtores que residem na zona rural vão à cidade vender seus produtos colhidos de seus pequenos sítios e chácaras. Nesse dia o mercado fica disponível para receber esses produtores, com variadas mercadorias. Um senhor vendedor de laranjas chamou-me atenção pela sua facilidade de comunicação. Então me aproximei para comprar laranjas. Ao meio daquela correria enquanto eu selecionava o produto, e com finalidade de informações para pesquisa, perguntei se ele tinha freqüentado a escola, sua resposta foi um sucinto não. Por não freqüentado à escola eu suponha que ele seja analfabeto.

Julho de 2010 a novembro de 2011 (17 meses)

Mês/etapa	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Levantamento bibliográfico, leitura e fichamentos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Elaboração do projeto	X	X	X														
Entrega da versão final do projeto			X														
Coleta de dados		X	X	X	X	X	X		X	X							
Entrega do primeiro relatório de pesquisa				X													
Entrega do segundo relatório de pesquisa (1ª. Versão para qualificação até dia 15 de							X										

janeiro)																		
Qualificação (2ª semana de fevereiro)								X										
Orientação presencial (em fevereiro, antes e depois da qualificação)	X							X					X					
Análise dos dados				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Redação da primeira versão da monografia (entregar 1ª versão em junho)								X	X	X	X	X						
Redação da versão final da monografia													X					
Revisão final																	X	
Entrega da monografia																	X	
Leitura pela banca																	X	
Defesa da monografia																		X

Referências Bibliográficas

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*. Campinas: Ponte Editora, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*: Cortez Editora, 1995.

MIRANDA, Marinho Marildes. *Os usos da escrita no Cotidiano de Camadas populares*. Belo Horizonte: 1991.

GRAFF, J Harvey. *O Mito do Alfabetismo*

OLSON, R. David. TORRANCE, Nancy. *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: editora Àtica, 1995.

RIBEIRO, Masagão Vera. *Por mais e melhores leitores: uma introdução*. Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

ABREU, Márcia. *Os números da cultura*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

GALVÃO, Ana Maria. *Leitura: algo que se transmite entre as gerações?* In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl e VÓVIO, Cláudia Lemos. *Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do analfabetismo*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

CARVALHO, Marília e MOURA, Mayra. *Homens, mulheres e letramento: algumas questões*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

KLEIMAN, Ângela, *Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura*. . In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

ANEXO 4

Segunda versão do Projeto de monografia da aluna Amélia, comentado pela orientadora (Trechos)

Ei, Amélia, segue o seu texto comentado. As marcas em vermelho são para você mesma tentar descobrir o que é preciso rever, corrigir ou modificar. Viu como não foi tão difícil escrever 10 páginas?

(...)

Apresentação

Neste projeto de pesquisa tem como finalidade investigar alguns meios usados por pessoas que não atribui o uso da escrita no seu dia a dia que lidam com material escrito. Porém, o discurso oral também é muito importante, uma vez que é adquirido antes mesmo da leitura e da escrita. O valor atribuído ao discurso oral é ainda maior para os não alfabetizados. Moro na cidade de Francisco Sá, a partir do meu convívio com parentes e pessoas não alfabetizadas que não atribui à escrita no seu cotidiano despertou-me o interesse acerca dessas pessoas, que há uma relação estreita entre o conhecimento empírico e os usos e significados da escrita. E dentro desse estreitamento eles também organizam se em torno de praticas de leitura e escrita.

[MM1] Comentário: Verificar o uso da palavra atribuir. Você quer dizer que as pessoas usam pouco ou não usam a escrita no dia-a-dia?

Problema de Pesquisa e Justificativa

Minha família é composta por nove irmãos, 7 mulheres, 2 homens, pais não alfabetizados, e apenas eu e uma das minhas irmãs conseguimos concluir o ensino médio, os outros são alfabetizados, mas não concluíram o ensino médio, sendo que dois deles não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Para frequentar a escola tivemos que ir morar na cidade com parentes, e os meus dois irmãos que não frequentaram a escola não quiseram morar longe dos meus pais que sempre moraram na zona rural. Quando iniciei os meus estudos percebi o quanto era importante saber ler e escrever, e ao decorrer dos anos, entendi que a alfabetização é o meio de transformação de leitores críticos, autônomos, capazes de se divertir com a leitura como forma de comunicação social e pessoal. No meu dia a dia convivo com pessoas não alfabetizadas e também com essas capacidades, mas de uma forma mais restrita. Apesar desses adultos analfabetos, não dominar a escrita, possui qualidades que fazem parte das suas experiências de leitores com a tradição oral, composta de causos, músicas tocadas por violeiros, lendas, adivinhações, essa vivência contém informações significativas particular ou coletiva.

[MM2] Comentário: Conferir concordância dos verbos.

Diante desse quadro, pergunto:

Problema de pesquisa e hipóteses

Quais as estratégias usadas pelas pessoas não alfabetizadas para resolver problemas que exigem a leitura e a escrita? Sabemos que a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, e se o sujeito não tiver essa habilidade, será então necessário se organizar para a compreensão de material escrito. Diante dessas observações, posso constatar que essas pessoas, possuem uma rica experiência de vida, vinculadas ao seu trabalho e ao seu cotidiano, e a todo o momento esta em contato com todo tipo de material escrito, ainda que não seja usuário desse material.

(Trazer para aqui toda a parte que fala dos participantes da pesquisa, pois ela dá continuidade à apresentação daquilo que você vai pesquisar. BASTA IR LÁ, RECORTAR E COLAR AQUI)

Revisão Teórica

O assunto do livro *Letramento e Alfabetização* estão relacionados ao meu tema de pesquisa, pois a autora Leda Verdiani Tfouni procura descrever como grupos de pessoas não alfabetizadas se organizam por meio da escrita.

Objetivo Geral

Analisar quais são as estratégias usadas por pessoas não-alfabetizadas para a ~~a~~ codificação/decodificação de textos escritos, resolver problemas que precisam da leitura e da escrita.

Objetivos Específicos:

- observar como as pessoas não alfabetizadas usam a escrita no seu cotidiano;
- descrever e justificar o modo como elas se relacionam com a escrita;
- verificar como interagem os grupos não-alfabetizados com grupos de pessoas alfabetizadas;
- ~~caracterizar~~ compreender a relação da escrita com a oralidade.

Metodologia

Para iniciar minha pesquisa li alguns capítulos de livros que tratava do assunto. Para direcionar-me, fiz fichamentos dos capítulos lidos. Durante a observação, procurei observar não somente as participantes da pesquisa, mais também um conjunto de pessoas localizadas próximo aos sujeitos selecionado. Frente a essas observações aproximar-me das pessoas não alfabetizadas com o intuito de entender como elas se relacionam com a escrita e as situações dependentes da mesma em seu

cotidiano.

Para dar continuidade a pesquisa, vou iniciar com entrevista dos participantes, com uma conversa informal com os seus mediadores para saber deles como eles participam da vida dessas pessoas. Como: filhos, vizinhos, amigos as pessoas que localizam próximo ao local de trabalhos e também tirei fotos, Xerox de anotações feitas pelas pessoas de apoio, que serão anexados na pesquisa.

No primeiro momento vou acompanhar o trabalho dos comerciantes, e ~~na-durante a pesquisa oportunidade~~ quero saber deles; se **é** difícil para chegar à feira, quem organiza o ambiente ou o local de trabalho, quem são os clientes, se corre o risco de perder dinheiro, como definem os preços dos produtos vendidos, como registram os lucros ou os prejuízos, etc.

E para orientar-me durante a troca de informações supponho que algumas perguntas irão ajudar na coleta de dados com os participantes da pesquisa.

Sugestões de perguntas para as entrevistas

- Com que Quais os tipos de textos que tenham mais contato?
- Quem são as pessoas que servem de apoio quando é necessário fazer o uso da escrita e escrita?
- Você Eles acham importante saber e escrever?
- Você se Eles se consideramm analfabetos? Como você se classificam?
- Quem são os seus mediadores?
- O que pensam as pessoas que convivem com você essas pessoas, em relação as suas dificuldades e necessidades da leitura e da escrita?
- Você Eles se consideramm diferente dos seus mediadores colaboradores?
- Não saber ler e escrever incomoda você a eles?

Leituras importantes para desenvolvimento da pesquisa

O assunto do livro *Letramento e Alfabetização* estão relacionados ao meu tema de pesquisa, pois a autora Leda Verdiani Tfouni procura descrever como grupos de pessoas não-alfabetizadas se organizam por meio da escrita.

-Participantes da pesquisa

Moro na cidade de Francisco Sá, Norte de Minas Gerais, esta é a cidade na qual também moram as pessoas que foram escolhidas e observadas por mim, que serviram de sujeitos investigados, para a realização da minha pesquisa de monografia. Essas pessoas foram escolhidas, pois, fazem parte do meu convívio familiar, e por serem pessoas conhecidas e de fácil contato durante a pesquisa. Essa pesquisa é desafiadora para mim, pois nela procuro pesquisar algumas estratégias utilizadas por pessoas não alfabetizadas para resolverem problemas que exijam a leitura e escrita E mesmo não sendo usuários de material escrito são pessoas letradas, pois possuem uma rica experiência de vida.

D. Maria, minha sogra, com seus 79anos, moradora da cidade de Francisco Sá Minas Gerais, é casada tem filhos e netos, os habitantes da casa é ela e o marido. Nasceu, cresceu, casou-se e viveu na zona rural chamada Fazenda Requeijão. Para estudar teve que mora na cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais, na casa de parentes, mas acabou não dando certo com as primas e resolveu voltar para casa dos pais. Aos sete anos ela foi à escola e estudou por apenas dez dias. Segundo ela não aprendeu sequer escrever o nome. Como era acostumada com a vida simples no campo, não adaptou com a nova realidade, além disso, não dava bem com as primas, pois, se sentia índiferente as pessoas daquela casa. Desde pequena sempre trabalhou no campo, ou ajudando sua mãe nos fazeres domésticos, sendo ela a filha mais velha. É uma pessoa comunicativa e hospitaleira, o que a torna uma mulher especial e forte é a sua memória de vida. Ela conta que sofreu muito na zona rural na fazenda requeijão, foi mãe de 17 filhos, e apenas 7 deles estão presentes.

Seu Jorge, o açougueiro. Casado, um homem simples **é** trabalhador, e com sua experiência de vida adquiriu conhecimentos para efetuar operações matemáticas: e para desenvolver suas atividades no seu cotidiano. E em uma das minhas idas ao açougue tive a oportunidade de conheço lo, eu acredito que ele não seja alfabetizado, por contar sempre com o apoio do seu amigo José, o sapateiro, para completar suas anotações.

Minha vizinha D Vicência uma senhora da terceira idade, analfabeta, é viúva, sua família é composta por três filhos, sendo dois homens, uma mulher, seis netos e dois bisnetos, e conheço suas dificuldades com relação às práticas escritas. Para suprir essas dificuldades sempre precisa de ajuda dos vizinhos para ir ao banco, e sente muito vontade de acompanhar as leituras da missa. Com a sua valiosa experiência de vida esta sempre presente, participa, e acompanha todos os passos da celebração. Tudo isso há torna uma pessoa letrada.

Não posso deixar de apontar com a participação de uma simpática dona de casa. Lucimara, com seus 32 anos moradora da zona rural na comunidade do Coqueiro, também analfabeta, relata suas dificuldades que enfrenta quando preciso fazer uso da leitura e escrita como, por exemplo, digitar um número de telefone, ler e escrever uma mensagem, se locomover para outra cidade etc. Pelo fato de ter nascido e vivido na zona rural onde não havia escola, não teve a oportunidade de estudar. Segundo ela sempre precisa contar com a ajuda de seus filhos, sendo três meninos e três meninas. Os filhos mais velhos, para concluir as seriais finais do ensino fundamental e o ensino médio, sai de casa todos os dias no transporte municipal pra estudar na

[MM3] Comentário: Aqui ainda faltam outras indicações, por exemplo, o livro da Vera Masagão. Dizer que a suas leituras estão relacionadas nas referências bibliográficas e explicar que tipo de conhecimento, esclarecimentos elas podem trazer para você. Por exemplo, a discussão do conceito de "pessoas letradas", o que se tem discutido nesse campo, no Brasil, e outras coisas que você achar importantes. Incluir os capítulos que vc vai ler seguindo as normas bibliográficas. Dizer que os textos principais serão resenhados nesta monografia.

Fazer um parágrafo dizendo que , como vc vai observar comerciantes, o conceito de numeramento e a questão de habilidades matemáticas devem ser melhor estudadas por você.

[MM4] Comentário: Passado? Acho que é futuro.

[MM5] Comentário: Ela não ligava para as pessoas daquela casa? Se é isso, põe uma crase no às pessoas...

[MM6] Comentário: Letra maiúscula

[MM7] Comentário: Você tem alguma coisa pra falar de sua sogra em relação ao uso da leitura e da escrita?

[MM8] Comentário: Falta dizer que vc é uma amiga e colaboradora de D. Vicência, portanto, vai relatar como você e sua família desempenham esse papel. Pode incluir aqui aquele relato do pedido que ela fez aos seus filhos e outros que você lembrar.

cidade de Francisco Sá. Esta é a realidade de todos os estudantes que **reside** na zona rural.

Na cidade de Francisco Sá, todas as sextas feiras pela manhã, os produtores que residem na zona rural vão à cidade vender seus produtos colhidos de seus pequenos sítios e chácaras. Nesse dia o mercado fica disponível para receber esses produtores, com variadas mercadorias. Um senhor vendedor de laranjas chamou-me atenção pela sua facilidade de comunicação. Então me aproximei para comprar laranjas. Ao meio daquela correria enquanto eu selecionava o produto, e com finalidade de informações para pesquisa, perguntei se ele tinha freqüentado a escola, sua resposta foi um sucinto não. Por não freqüentado à escola eu supenho que ele seja analfabeto.

-Rever formatação e incluir numeração das páginas!

Julho de 2010 a novembro de 2011 (17 meses)

Mês/etapa	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Levantamento bibliográfico, leitura e fichamentos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Elaboração do projeto	X	X	X														
Entrega da versão final do projeto			X														
Coleta de dados		X	X	X	X	X	X		X	X							
Entrega do primeiro relatório de pesquisa				X													
Entrega do segundo relatório de pesquisa (1ª. Versão para qualificação até dia 15 de janeiro)							X										
Qualificação (2ª semana de fevereiro)								X									
Orientação presencial (em fevereiro, antes e depois da qualificação)	X							X					X				
Análise dos dados				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Redação da primeira versão da monografia (entregar 1ª versão em junho)								X	X	X	X	X					
Redação da versão final da monografia													X				
Revisão final															X		
Entrega da monografia															X		
Leitura pela banca																X	
Defesa da monografia																	X

Referências Bibliográficas

- TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: O avesso do avesso*. Campinas: Ponte Editora, 1988.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*: Cortez Editora, 1995.
- MIRANDA, Marinho Marildes. *Os usos da escrita no Cotidiano de Camadas populares*. Belo Horizonte: 1991.
- GRAFF, J Harvey. *O Mito do Alfabetismo*
- OLSON, R. David. TORRANCE, Nancy. *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: editora Àtica, 1995.
- RIBEIRO, Masagão Vera. *Por mais e melhores leitores: uma introdução*. Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- ABREU, Márcia. *Os números da cultura*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- SOARES, Magda. *Letramento e escolarização*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- GALVÃO, Ana Maria. *Leitura: algo que se transmite entre as gerações?* In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- OLIVEIRA, Marta Kohl e VÓVIO, Cláudia Lemos. *Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do analfabetismo*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- CARVALHO, Marília e MOURA, Mayra. *Homens, mulheres e letramento: algumas questões*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.
- KLEIMAN, Ângela. *Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura*. In Letramento no Brasil. São Paulo: Global Editora, 2004.

ANEXO 5

Terceira versão do Projeto de Monografia da aluna Amélia (Trechos)

(...)

Apresentação

Esta pesquisa tem como finalidade investigar alguns meios usados por pessoas no uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, quando lidam com material escrito.

O discurso oral também é muito importante, uma vez que é adquirido antes mesmo da leitura e da escrita. O valor atribuído ao discurso oral é ainda maior para os não alfabetizados.

Moro na cidade de Francisco Sá, a partir do meu convívio com parentes e pessoas não alfabetizadas, mas que usam a escrita e leitura no seu cotidiano, despertou-me o interesse acerca dessas pessoas, que há uma relação estreita entre o conhecimento empírico e os usos e significados da escrita. E dentro desse estreitamento eles também organizam-se em torno de práticas de leitura e escrita.

Problema de pesquisa e Justificativa

Minha família é composta por nove irmãos, 7 mulheres, 2 homens, pais não alfabetizados, e apenas eu e uma das minhas irmãs conseguimos concluir o ensino médio, e os outros são alfabetizados, mas não concluíram o ensino médio, sendo que dois deles não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Para frequentar a escola tivemos que ir morar na cidade com parentes, e os meus dois irmãos que não frequentaram a escola não quiseram morar longe dos meus pais que sempre moraram na zona rural. Quando iniciei os meus estudos, percebi o quanto era importante saber ler e escrever. No decorrer dos anos, entendi que a alfabetização é o meio para a transformação de leitores críticos, autônomos, capazes de se divertir com a leitura como forma de comunicação social e pessoal. No meu dia a dia convivo com pessoas não alfabetizadas e também com essas capacidades, mas de uma forma mais restrita. Apesar de esses adultos analfabetos não dominarem a escrita, possuem qualidades que fazem parte das suas experiências de leitores com a tradição oral, composta de causos, músicas tocadas por violeiros, lendas, adivinhações, essa vivência contém informações significativas particulares ou coletivas.

Diante desse quadro, pergunto:

Quais as estratégias usadas pelas pessoas não alfabetizadas para resolver problemas que exigem a leitura e a escrita? Sabemos que a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, e, se o sujeito não tiver essa habilidade, será então necessário se organizar para a compreensão de material escrito. Diante dessas observações, posso constatar que essas pessoas, possuem uma rica experiência de vida, vinculadas ao seu trabalho e ao seu cotidiano, e a todo o momento esta em contato com todo tipo de material escrito, ainda que não seja usuário desse material

Participantes da pesquisa

Moro na cidade de Francisco Sá, Norte de Minas Gerais. Estas pessoas foram escolhidas e observadas por mim, para a realização da monografia, pois, fazem parte do meu convívio familiar, e por serem pessoas conhecidas e de fácil contato durante a pesquisa. Essa pesquisa é desafiadora para mim, pois nela procuro pesquisar algumas estratégias utilizadas por pessoas não alfabetizadas para resolverem problemas que exijam a leitura e escrita. E mesmo não sendo usuários de material escrito são pessoas letradas, pois possuem uma rica experiência de vida.

D. Maria, minha sogra, com seus 79anos, moradora da cidade de Francisco Sá, é casada, têm filhos e netos, os habitantes da casa é ela e o marido. Nasceu, cresceu, casou-se e viveu na zona rural chamada Fazenda Requeijão. Para estudar teve que morar na cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais, na casa de parentes, mas acabou não dando certo com as primas e resolveu voltar para casa dos pais. Aos sete anos ela foi à escola e estudou por apenas dez dias. Segundo ela não aprendeu sequer escrever o nome. Como era acostumada com a vida simples no campo, não adaptou com a nova realidade, além disso, não dava bem com as primas, pois, se sentia indiferente às pessoas daquela casa. Desde pequena sempre trabalhou no campo, ou ajudando sua mãe nos fazeres domésticos, sendo ela a filha mais velha. É uma pessoa comunicativa e hospitaleira, o que a torna uma mulher especial e forte é a sua memória de vida. Ela conta que sofreu muito na zona rural na Fazenda Requeijão, foi mãe de 17 filhos, e apenas 7 deles estão presentes. Para resolver questões que envolvem a leitura e escrita, sempre conta com a ajuda dos netos, filhos, noras etc. Nos dias de hoje ela se quer vai ao banco receber sua aposentadoria, devido seus problemas de saúde. Por causa desse fato, pede ajuda da neta. No entanto sempre há alguém para fazer os serviços que envolvem o uso da leitura e a escrita como: pagar contas, comprar medicamentos, e para as compras ao supermercado pede para anotar o que precisa.

Seu Jorge, o açougueiro. Casado, um homem simples e trabalhador, e com sua experiência de vida adquiriu conhecimentos para efetuar operações matemáticas e para desenvolver suas atividades no seu cotidiano. E em uma

das minhas idas ao açougue tive a oportunidade de conhecê-lo eu acredito que ele não seja alfabetizado, por contar sempre com o apoio do seu amigo José, o sapateiro, para completar suas anotações.

Minha vizinha D Vicência uma senhora da terceira idade, analfabeta, é viúva, sua família é composta por três filhos, sendo dois homens, uma mulher, seis netos e dois bisnetos, e conheço suas dificuldades com relação às práticas escritas. Para suprir essas dificuldades sempre precisa de ajuda dos vizinhos, filhos e netos para ir ao banco, e sente muito vontade de acompanhar as leituras da missa. Com a sua valiosa experiência de vida está sempre presente, participa, e acompanha todos os passos da celebração. Tudo isso a torna uma pessoa letrada. Sempre solicitando ajuda para lidar com os materiais escritos. Como estou sempre à disposição para ajudá-la, conta com minha colaboração quando é preciso ler alguma correspondência, escrever bilhete. Sendo ela cuidadosa nesses assuntos que envolvem questões pessoais, pede auxílio somente para as pessoas na qual ela confia. Um determinado dia ela precisou da minha ajuda para escrever um bilhete autorizando uma compra no supermercado, mas como eu não estava contou com a ajuda do meu filho.

Não posso deixar de apontar à participação de uma simpática dona de casa. Lucimara, com seus 32 anos, moradora da zona rural na comunidade do Coqueiro, também analfabeta, relata suas dificuldades que enfrenta quando precisar fazer uso da leitura e escrita como, por exemplo, digitar um número de telefone, ler e escrever uma mensagem, se locomover para outra cidade etc. Pelo fato de ter nascido e vivido na zona rural onde não havia escola, não teve a oportunidade de estudar. Segundo ela sempre necessitar contar com a ajuda de seus filhos, sendo três meninos e três meninas. Os filhos mais velhos, para concluir as seriais finais do ensino fundamental e o ensino médio, saíam de casa todos os dias no transporte municipal pra estudar na cidade de Francisco Sá. Esta é a realidade de todos os estudantes que residem na zona rural.

Na cidade de Francisco Sá, todas as sextas feiras pela manhã, os produtores que residem na zona rural vão à cidade vender seus produtos colhidos de seus pequenos sítios e chácaras. Nesse dia o mercado fica disponível para receber esses produtores, com variadas mercadorias. Um senhor vendedor de laranjas chamou-me atenção pela sua facilidade de comunicação. Então me aproximei para comprar laranjas. Ao meio daquela correria enquanto eu selecionava o produto, e com finalidade de informações para pesquisa, perguntei se ele tinha freqüentado a escola, sua resposta foi um sucinto não. Por não freqüentado à escola eu suponho que ele seja analfabeto.

Objetivos

Objetivo Geral

Analisar quais são as estratégias usadas por pessoas não-alfabetizadas para resolver problemas que precisam da leitura e da escrita.

Objetivos Específicos:

1. observar como as pessoas não alfabetizadas usam a escrita no seu cotidiano;
2. descrever e justificar o modo como elas se relacionam com a escrita;
3. verificar como interagem os grupos não-alfabetizados com grupos de pessoas alfabetizadas;
4. compreender a relação da escrita com a oralidade.

Metodologia

Para iniciar minha pesquisa li alguns capítulos de livros que tratava do assunto e fiz fichamentos dos capítulos lidos. Durante a observação, procurei observar não somente os participantes da pesquisa, mas também um conjunto de pessoas localizadas próximo aos sujeitos selecionados. Frente a essas observações, com o intuito de entender como elas se relacionam com a escrita e as situações dependentes da mesma em seu cotidiano.

Para dar continuidade a pesquisa, vou iniciar com entrevista dos participantes, com uma conversa informal com os seus mediadores para saber deles como eles participam da vida dessas pessoas. Como: filhos, vizinhos, amigos as pessoas que localizam próximo ao local de trabalhos e também tirei fotos, Xerox de anotações feitas pelas pessoas de apoio, que serão anexados na pesquisa.

No primeiro momento vou acompanhar o trabalho dos comerciantes e, durante a pesquisa, quero saber dessas pessoas se é difícil para chegar à feira, quem organiza o ambiente ou o local de trabalho, quem são os clientes, se corre o risco de perder dinheiro, como definem os preços dos produtos vendidos, como registram os lucros ou os prejuízos, etc.

E para orientar-me durante a troca de informações suponho que algumas perguntas irão ajudar na coleta de dados com os participantes da pesquisa.

Esboço de perguntas para as entrevistas

Com que tipo de textos tem mais contato?

Quem são as pessoas que servem de apoio quando é necessário fazer o uso da escrita e escrita?

Eles acham importante saber e escrever?

Eles se consideram analfabetos? Como se classificam?

Quem são os seus mediadores?

O que pensam as pessoas que convivem com essas pessoas, em relação as suas dificuldades e necessidades da leitura e da escrita?

Eles se consideram diferente dos seus colaboradores?

Não saber ler e escrever incomoda a eles?

Leituras importantes para desenvolvimento da pesquisa

As minhas leituras estão relacionadas nas referências bibliográficas. Os textos, livros e capítulos indicados, versam sobre o tema de Letramento e alfabetização, bem como pesquisas sobre a inserção de pessoas não alfabetizadas em comunidades letradas.

O assunto do livro *Letramento e Alfabetização*, por exemplo, se relaciona ao meu tema de pesquisa, pois a autora Leda Verdiani Tfouni procura descrever como grupos de pessoas não-alfabetizadas se organizam por meio da escrita. A construção do conceito de “pessoas letradas”, tema muito discutido no Brasil atualmente, será embasada em 7 capítulos do livro “Letramento no Brasil”, organizado por Vera Masagão.

Além disso, o conceito de *numeramento* também será discutido e utilizado na monografia, uma vez que observo comerciantes não alfabetizados e suas de habilidades matemáticas.

Os textos principais já forma fichados para inclusão na monografia.

Cronograma

Mês/etapa	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov
Qualificação (2ª semana de fevereiro)								X									
Orientação presencial (em fevereiro, antes e depois da qualificação)								X					X				
Análise dos dados				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				
Redação da primeira versão da monografia (entregar 1ª versão em junho)								X	X	X	X	X					
Redação da versão final da monografia													X				
Revisão final															X		
Entrega da monografia															X		
Leitura pela banca																X	
Defesa da monografia																	X

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Masagão Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Masagão Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

GALVÃO, Ana Maria. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Masagão Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

GRAFF, J Harvey. *O Mito do Alfabetismo*. Local: editora, ano.

KLEIMAN, Ângela. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Masagão Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

(...)

ANEXO 6

Primeira versão da monografia da aluna Amélia (Trechos)

Apresentação

Logo que pensei no título da minha pesquisa lembrei-me dos meus parentes, e do convívio diário com pessoas não alfabetizadas que a todo momento estão lidando com materiais escritos. A partir dessa ideia busquei conhecer mais aprofundo alguns meios utilizados por esses sujeitos não – alfabetizados.

Logo que pensei no título da minha pesquisa lembrei-me dos meus parentes, e do convívio diário com pessoas não alfabetizadas que a todo momento estão lidando com materiais escritos. A partir dessa ideia busquei conhecer mais aprofundo alguns meios utilizados por esses sujeitos não – alfabetizados.

Logo que pensei no título da minha pesquisa lembrei-me dos meus parentes, e do convívio diário com pessoas não alfabetizadas que a todo momento estão lidando com materiais escritos. A partir dessa ideia busquei conhecer mais aprofundo alguns meios utilizados por esses sujeitos não – alfabetizados.

Na verdade esta pesquisa trata-se de um aspecto cultural de sujeitos, que utilizam de várias maneiras para comunicar-se e assim interagir na sociedade letrada.

O termo “analfabeto” significa outras coisas além de não saber ler e escrever carrega-se a outros sentidos como ignorante.

Logo que pensei no título da minha pesquisa lembrei-me dos meus parentes, e do convívio diário com pessoas não alfabetizadas que a todo momento estão lidando com materiais escritos. A partir dessa ideia busquei conhecer mais aprofundo alguns meios utilizados por esses sujeitos não – alfabetizados.

O objetivo dessa pesquisa é investigar alguns meios usados por pessoas não alfabetizadas, quando precisam fazer uso da leitura e da escrita no seu cotidiano, quando lidam com material escrito.

Moro na cidade de Francisco Sá, a população é estimada em aproximadamente 24,918 habitantes segundo o censo de 2010. Como disse anteriormente pelo convívio com parentes e pessoas não alfabetizadas, mas que usam a escrita e leitura no seu cotidiano, despertou-me o interesse acerca dessas pessoas, que há uma relação estreita entre o conhecimento empírico e os usos e significados da escrita. E dentro desse estreitamento eles também organizam-se em torno de práticas de leitura e escrita.

Sabemos a técnica de comunicação mais antiga é a linguagem. Sendo a oralidade a principal tecnologia intelectual utilizada para o processo de construção do pensamento. Segundo Chadwick (1912) citado por Goody, (1987), a época homérica faz parte de uma sociedade que ainda predominantemente oral, mas que já estava de alguma forma sendo influenciada pela escrita. O surgimento da escrita, e seus usos são fundamentais para a sociedade moderna. Sendo a forma oral de grande poder e é importantíssima para os não alfabetizados.

O valor atribuído ao discurso oral é ainda maior para os não alfabetizados sendo muito importante uma vez que esse valor é adquirido antes mesmo da leitura e da escrita.

Nas entrevistas foram revelados fatos interessantes sobre o raciocínio lógico desses adultos, mostrando que mesmo sendo analfabetos têm capacidade para resolver problemas, utilizando a linguagem oral.

É essencial lembrar que a escrita é o verso e produto da oralidade. A partir do momento em que é explorado os recursos do ouvir, os aspectos visuais, trabalha-se com a oralidade. Sendo utilizada para organizar as diferentes formas de comunicação, na qual o sujeito interage na sociedade com ou sem a escrita. Para Leda (1995, p.47) “o discurso oral de adultos não alfabetizados está permeado por características que comumente são atribuídas ao discurso escrito”.

Tfouni (2002, p.23), em seu livro letramento e alfabetização, afirma que não existe pessoa iletrada. Do ponto de vista, o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas. Assim, o sujeito não – alfabetizados também são letrados, embora de uma forma mais restrita. “O termo “letrado” não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, está intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura social como um todo.” (TFOUNI, 2002, p.24)

Sabemos que as pessoas que não ler e nem escrevem utilizam de pessoas para auxílio em momentos que é preciso fazer uso dessa tecnologia, para assim poder interagir com outras pessoas. Soares (2001, p.240)

[...] Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente mas, se vive em um meio em que a cultura e a escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita pelos mediadores, se recebe cartas quer que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreva (e é significativo que, em geral, dita a algum que lhe leia avisos ou indicações

[P1] Comentário: Aqui começa um novo tópico (título)?

[P2] Comentário: Ver formatação

[P3] Comentário: Novo tópico? Objetivo geral? E os específicos?

[P4] Comentário: Outro tópico? Onde será feita a pesquisa?

[P5] Comentário: Poderia incluir mais dados sobre o município: mapa, indicadores de qualidade de vida, de educação, principalmente índices de alfabetização e de analfabetismo.

[P6] Comentário: Mudou de tópico? Qual seria o título ou a passagem de um tópico para o outro? Me parece que o tópico é uma discussão sobre oralidade/escrita, analfabetismo/alfabetismo ou analfabeto, alfabetizado, letrado, a partir das suas leituras (Soares, Tfouni e outros).

[P7] Comentário: Você tem esse texto? Há mais argumentos para sustentar essa ideia? Que outros textos você leu sobre a relação entre oralidade e escrita? Quais poderiam ainda ser incorporados ao seu trabalho?

[P8] Comentário: Você pensava que analfabetos não tinham capacidade para resolver problemas? A Tfouni diz alguma coisa sobre isso? Se sim, ela pode aparecer aqui para esclarecer melhor esse ponto.

[P9] Comentário: E a escrita não tem aspectos visuais?

[P10] Comentário: Essa ideia foi retirada de algum texto que você leu? Se sim, indicar. Quem sabe, fazer uma citação?

[P11] Comentário: Tfouni diz isso dessa forma? Trazer a citação em que ela afirma que não o “iletramento” (?) não existe.

[P12] Comentário: Poderia voltar ao texto e desenvolver mais essa ideia?

[P13] Comentário: Explicar melhor porque essa ideia reaparece aqui. Parece que esse parágrafo ficou fora de lugar ou não está bem integrado aqui.

[P14] Comentário: Introduzir a fala da Magda explicando por que você traz essa citação

afixadas em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura)

No entanto, os não – alfabetizados ao longo dos anos e por necessidades, principalmente quando não podem contar com a ajuda de um mediador, **acaba** desenvolvendo certas **habilidades** relacionadas a leitura e a escrita, e aos cálculos matemáticos.

A característica mais importante para o homem **é** ter acesso sistematizado nos livros, manuais de instruções, e a princípio que serve de base a um **raciocínio**. É a alfabetização, que leva o indivíduo ao aprendizado da escrita. Para eles a oralidade faz parte do cotidiano superando as **dificuldades**. Suas **referências** serão sempre **relacionada** a elementos concretos, por exemplo no caso de um endereço.

Segundo Tfouni :

[...] **Na perspectiva etnocêntrica**, é somente com a aquisição da escrita que as pessoas conseguem desenvolver o pensamento lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para solução de problemas etc. Nesta perspectiva, o pensamento dos alfabetizados é racional, enquanto os indivíduos não – alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, tem pensamento emocional, pre-operatório. (TFOUNI, 2002, P.24)

Ao **contrário que se pensam** os não- alfabetizados tem capacidade para fazer com que se busquem outro caminho para resolver um determinado problema.

No filme Central do Brasil mostram pessoas de diferentes culturas, mas com um único **propósito** de se comunicarem, os sujeitos conheciam carta, mas não podiam **escreve-las** por serem analfabetas, elas ditavam a carta dentro do gênero. A personagem principal Dora (interpretada por Fernanda Montenegro) **ela** se tornou um instrumento para essas pessoas **letradas**, que tem um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias para usar a escrita em práticas sociais.

Para **Leda** (88, p.56) “ Do ponto de vista do processo sócio- histórico, o que existem de fato nas sociedades são “graus de **letramento**”. Isso nos faz refletir sobre o grande número de pessoas analfabetas no nosso país. Segundo o censo de 2010, por **varias** questões essas pessoas não foram à escola, ou se foram por pouco tempo.

Problema de pesquisa e Justificativa
 Minha família é composta por nove irmãos, 7 mulheres, 2 homens, pais não alfabetizados, **e** apenas eu e uma das minhas irmãs conseguimos concluir o ensino médio, é os outros são alfabetizados, mas não concluíram o ensino médio, sendo que dois deles não tiveram a oportunidade de frequentar a escola. Para frequentar a escola tivemos que ir morar na cidade com parentes, e os meus dois irmãos que não estudaram não quiseram morar longe dos meus pais que sempre moraram na zona **rural**. Quando iniciei os meus estudos, percebi o quanto era importante saber ler e escrever. No decorrer dos anos, entendi que a alfabetização é o meio para a transformação de leitores críticos, autônomos, capazes de se divertir com a leitura como forma de comunicação social e pessoal. No meu dia a dia convivo com pessoas não alfabetizadas e também com essas capacidades, mas de uma forma mais restrita. Apesar de esses adultos analfabetos não dominarem a escrita, possuem qualidades que fazem parte das suas experiências **de leitores** com a tradição oral, composta de causos, músicas tocadas por violeiros, lendas, adivinhações, essa vivência contém **significativas** particulares ou **coletivas**.

Diante desse quadro, pergunto:

Quais as estratégias usadas pelas pessoas não alfabetizadas para resolver problemas que exigem a leitura e a escrita? Sabemos que a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para a leitura, e, se o sujeito não tiver essa habilidade, será então necessário se organizar para a compreensão de material escrito. Após as entrevistas, posso constatar que essas pessoas **possuem** uma rica experiência de vida, vinculadas ao seu trabalho e ao seu cotidiano, e a todo o momento está em contato com todo tipo de material escrito, ainda que não seja usuário desse material

Participantes da pesquisa
 As pessoas foram escolhidas, observadas e entrevistadas por mim, que servirá de sujeitos investigadores, para a realização da monografia, pois, fazem parte do meu convívio familiar, e por serem pessoas conhecidas e de fácil contato durante a pesquisa. Essa pesquisa é desafiadora para mim, pois nela procuro pesquisar algumas estratégias utilizadas por pessoas não alfabetizadas para resolverem problemas que exijam a leitura e escrita, mesmo não sendo usuários desse material escrito são pessoas letradas, pois possuem uma rica experiência de vida. Após as entrevistas, pude conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, **coletei** dados significantes, fazendo perguntas

[P15] Comentário: Desenvolver mais essa idéia: quais habilidades? Com base em que você diz isso?

[P16] Comentário: De onde vem essa ideia? Você acredita nela? Os homens ou as sociedades que não tem acesso ao livro são menos humanos?

[P17] Comentário: Quais dificuldades? A oralidade é limitada em si mesmo?

[P18] Comentário: Para as pessoas letradas ou iletradas?

[P19] Comentário: Ver norma de citação.

[P20] Comentário: Desenvolver essa ideia, o que significa. Cruzar ou somar com o texto da Vera Masagão e outros

[P21] Comentário: formatação

[P22] Comentário: E que trajetória de vida tiveram? O que fazem hoje? Casaram, tiveram filhos? O que está acontecendo com essas novas gerações da sua família?

[P23] Comentário: Seria possível ampliar essas memórias suas e da sua família? O que dizer sobre os seus pais e os seus avós? O que significa para vc e sua família o fato de vc estar fazendo um curso superior?

que ajudaram me na coleta de dados que resultaram na busca de informações, dissipação das dúvidas, confirmação de suspeita etc.

Percebi que todos os meus participantes vivem cercados de vários materiais escritos, sendo os textos que mais circulam nas casas, no estabelecimento comercial dos entrevistados foram livros de conteúdos religiosos, jornais, calendários, agendas, eles guardam cartões de natal, convite de casamento, receitas médicas e **panfleto**.

Ao decorrer das entrevistas pude perceber que a ausência das habilidades de ler e escrever não é considerada por esses sujeitos uma falta insuperável, mesmo não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam -se de quem a tem para fazer o uso da leitura e da escrita. Mas isso não significa que eles não queria ter tido a oportunidade de **estudar**.

Na oportunidade perguntei se eles gostariam de estudar, sendo que hoje há escola para jovens e adultos? mais eles disseram que não. Segundo eles a leitura e escrita só lhe fazem falta quando precisa ir ao banco, resolver questões que envolve a leitura de um modo geral. Em seus cotidianos aprenderam a driblar a ausência da leitura e da escrita. São sujeitos socializados, participam de praticas sociais, mesmo sendo de forma **restrita**.

Entrevistei Seu Jorge, o açougueiro, um homem simples e trabalhador, diante a nossa conversar obtive a confirmação de que ele realmente é analfabeto ao longos dos anos com sua experiência de vida adquiriu conhecimentos para efetuar operações matemáticas simples, que exigem cálculos, e entende relações de proporção entre os números, com raciocínio rápido para fazer troco, e a escrita se faz presente na sua vida com o uso do calendário e jornais, **panfleto** e as anotações feita pelo seu mediador.

Minha vizinha D Vicência uma senhora da terceira idade, analfabeta, é viúva, sua família é composta por três filhos, sendo dois homens, uma mulher, seis netos e dois bisnetos, e conheço suas dificuldades com relação às práticas escritas. Para suprir essas dificuldades em **efetuar** uma ligação, e sempre precisa de ajuda dos vizinhos, filhos e netos para ir ao banco, e sente muito vontade de acompanhar as leituras da missa. Com a sua valiosa experiência de vida está sempre presente, participa, e acompanha todos os passos da celebração. **Tudo isso a torna uma pessoa letrada**. Sempre solicitando ajuda para lidar com os materiais escritos. Como estou sempre à disposição para ajudá-la, conta com minha colaboração quando é preciso ler alguma correspondência, escrever bilhete. Sendo ela cuidadosa nesses assuntos que envolvem questões pessoais, pede auxílio somente para as **pessoas na qual ela** confia. Um determinado dia ela precisou da minha ajuda para escrever um bilhete autorizando uma compra no supermercado, mas como eu não estava contou com a ajuda do meu filho. Percebi que ela possui um grande nível de **letramento**, mesmo não tendo adquirido a tecnologia da escrita, está sempre atualizada sobre os acontecimentos ocorrido no mundo, apropria de informações veiculados pelos meios de comunicação, que são as mensagens retiradas da televisão, e o **rádio**.

(...)

Cronograma (Retirar. Esse é um item do projeto e não da monografia)

Julho de 2010 a novembro de 2011 (17 meses)

(...)

Referências Bibliográficas

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Masagão Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Masagão Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

GALVÃO, Ana Maria. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Masagão Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

GRAFF, J Harvey. *O Mito do Alfabetismo*. Local: editora, ano.

KLEIMAN, Ângela. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: RIBEIRO, Masagão Vera (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

(...)

[P24] Comentário: O que eles dizem sobre esses objetos? Que usos são dados a eles?

[P25] Comentário: Aqui poderia ter depoimentos dado nas entrevistas

[P26] Comentário: Aqui também

[P27] Comentário: Quais? Por quê?

[P28] Comentário: Por que grande nível? O que dizem os autores que vc leu?

[P29] Comentário: Leu o meu texto da revista ALB?

ANEXO 7

Segunda versão da monografia da aluna Amélia (Trechos)

(...)

Resumo

Este presente trabalho partiu do meu convívio com parentes e pessoas não-alfabetizadas que a todo momento estão lidando com materiais escrito em seu cotidiano, sendo, também consideradas pessoas letradas pelo sua experiência de vida. A partir dessa ideia procurei conhecer mais aprofundo os meios utilizados por esses sujeitos investigando os caminhos percorridos para interagir numa sociedade basicamente letrada. As informações que foram coletadas, por intermédio de observações, entrevistas serviram para perceber que para esses indivíduos é muito importante a ajuda de mediadores quando esses sujeitos necessitam fazer o uso da escrita e a leitura. No entanto, os não-alfabetizados também desenvolvem métodos próprios, possibilitando, muitas vezes, interagir à sociedade sem precisar de algum. Estes sujeitos mostram um grande esforço para não desistir mesmo aqueles que já têm uma idade avançada. Essa pesquisa trata-se de um aspecto cultural de sujeitos, que utilizam de varias maneiras para comunicar-se e assim interajam na sociedade letrada.

Palavras chave: Não-alfabetizados; Estratégias.

Sumário

Introdução	04
Capítulo 1: Revisão bibliográfica	04
Capítulo 2: Aspectos metodológicos	04
2.1 Os sujeitos da pesquisa	04
Capítulo 3:	04
Considerações Finais	04
Bibliografia	04

Introdução

Esta pesquisa foi feita com sujeitos da cidade de Francisco Sá, onde moro. Essa cidade está localizada a ... quilômetros da capital, Belo Horizonte, no norte de Minas Gerais, sendo uma microrregião da cidade de Montes Claros.

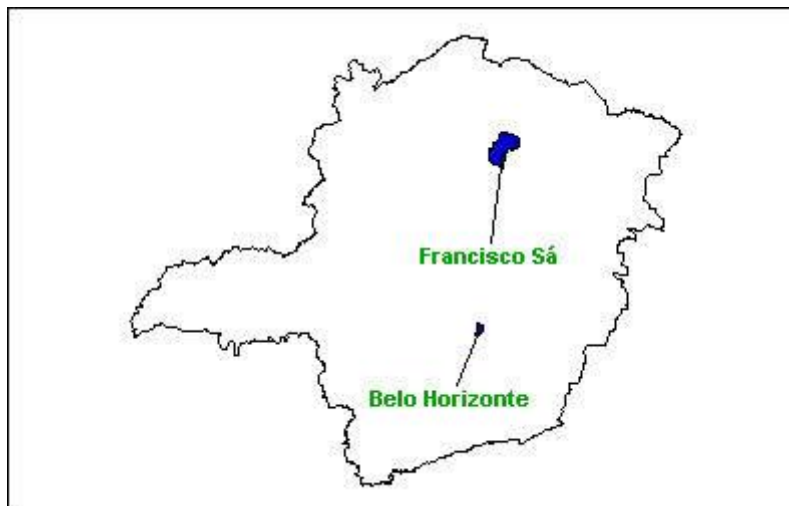


Figura 1: Localização de Francisco Sá no mapa de Minas Gerais

De acordo com o Censo 2010, sua população é estimada em 25.788 habitantes, sendo que 11.821 habitantes residem na zona rural. Em relação às taxas de alfabetização, Francisco Sá possui 46% de sua população, com 15 anos ou mais, analfabeta. No Brasil o índice de analfabetismo é de ...

Minha família é composta por nove irmãos (7 mulheres e 2 homens). Meus pais não foram alfabetizados e apenas eu e uma das minhas irmãs conseguimos concluir o ensino médio. Meus outros irmãos são alfabetizados, mas não concluíram o ensino médio, sendo que dois deles não tiveram a oportunidade de frequentar a escola.

(...)

Como metodologia, utilizei uma abordagem qualitativa caracterizada, segundo Bogdan e Biklen (1994), como um termo genérico que agrupa diferentes estratégias de investigação que partilham determinadas características.

Escolhi quatro sujeitos de pesquisa: Seu Jorge, Dona Vicência, D. Maria, Lucimara e **...(nome do vendedor da feira que foi entrevistado)**. Eles foram escolhidos por fazerem parte do meu convívio familiar, por serem pessoas conhecidas e de fácil contato durante a pesquisa. Todos são adultos, com idade entre 30 e 80 anos, trabalhadores empregados ou autônomos, residentes na zona urbana e rural, pertencentes a famílias de baixa renda, pouco ou não escolarizadas, com pais sem nenhum conhecimento escrito.

(...)

Durante as entrevistas com os sujeitos, procurei deixá-los à vontade, a fim de evitar a inibição por parte deles. Baseando-me nas considerações de Bogdan e Biklen (1994) a respeito das estratégias para um pesquisador qualitativo, realizarei “perguntas que exigem exploração” do entrevistado. Os autores relatam que

(...) uma estratégia-chave para um investigador qualitativo no campo do trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com ‘sim’ e ‘não’. Os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 136).

A partir do registro, análise e interpretação dos dados coletados, busquei aperfeiçoar as questões elaboradas a princípio, modificando-as ou incorporando-as em função dos procedimentos utilizados, com o intuito de identificar novos resultados.

Dividi, então, a monografia em tres capítulos. No primeiro deles “...” falo sobre.... No segundo, “...”, . Por fim, no capítulo “...”

Vale ressaltar que...

Capítulo 1: Revisão Bibliográfica

UNESCO define que os níveis de alfabetismo funcional em relação às habilidades de leitura e escrita podem ser assim classificados:

(...)

A escolarização é definida como uma condição relevante para que as pessoas possam participar literalmente na sociedade letradas.

A escrita é o produto da oralidade, sendo utilizada para organizar as diferentes formas de comunicação. Para Tfouni (1995, p. 47) “o discurso oral de adultos não alfabetizados é ainda maior para eles, uma vez que esse valor é adquirido antes mesmo da leitura e da escrita e acontece por características que usualmente são atribuídas ao discurso escrito”.

Sabemos que a técnica de comunicação mais antiga é a linguagem. Sendo a oralidade a principal tecnologia intelectual utilizada para o processo de construção do pensamento. Segundo Chadwick (1912); citado por **Godoy, (1987)**, a época homérica faz parte de uma sociedade ainda era predominantemente oral, mas já influenciada, de alguma forma, pela escrita. O surgimento da escrita e seus usos são fundamentais para a sociedade moderna, mas a forma oral tem grande poder e é importantíssima para os não alfabetizados. **Desenvolva essa ideia**

Levando em consideração que o autor é aquele que constrói ativamente o texto, procurando no leitor alguns fins de sentido, os sujeitos sentiram a necessidade de escrever e ler mensagens escritas por outras pessoas, expressar por escrito a sua fala. Uma vez que, na sociedade letrada atual, é importantíssimo para o homem ter acesso aos livros, manuais e todos os tipos de comunicação escrita que serve de base a um raciocínio, a alfabetização passa a ser fundamental, pois é ela que leva o indivíduo ao aprendizado da escrita.

Contudo, por vários motivos, algumas pessoas não tiveram acesso a essa sofisticada forma de se comunicar, o que dificulta a interação com pessoas que têm essa capacidade. Então, foi preciso, para os não alfabetizados, encontrar meios estratégicos para lidar com as novas formas de se comunicar.

Dessa forma, os não alfabetizados, ao longo dos anos, procuraram meios para interagir na sociedade na qual estavam inseridos. Principalmente quando não podem contar com a ajuda de um mediador, eles acabam desenvolvendo certas

habilidades relacionadas à leitura, à escrita e aos cálculos matemáticos.

Fale sobre os mediadores

Sabemos que as pessoas que não ler e nem escreve utilizam de pessoas para auxilia em momentos que é preciso fazer uso dessa tecnologia, para assim pode interagir com outras pessoas.

Soares (2001, p.24)

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente se, vive em um meio em que a cultura e a escrita tem presença forte, interessa em ouvir a leitura de jornais feita pelos mediadores, se recebe cartas. Quer que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado a escreve (e é significativo que, em geral, dita a algum que lhe leia avisos ou indicações afixada em algum lugar, esse analfabeto é de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita envolve-se em praticas sociais de leitura)

Baseado no conceito de letramento já discutido, constatei que mesmo os indivíduos não alfabetizados, que adquiriram a tecnologia da escrita e da leitura, são pessoas letradas, com habilidades e práticas linguísticas e matemáticas, adquiridas ao longos dos anos pela sua rica experiência de vida , mesmo sendo de forma mais simples. É o que Tfouni (2002, p. 23 e 24) nos explica:

O termo “letrado” não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples e uniforme. Pelo contrário, esta intimamente ligado à questão das mentalidades, da cultura social como um todo. (...) **Do meu ponto de vista, o iletramento não existe, enquanto ausência total, nas sociedades industrializadas modernas.**

Assim, o sujeito não alfabetizado pode ser letrado, embora de uma forma mais restrita. Portanto,

A explicação, então, não está em ser, ou não ser alfabetização enquanto individuo está sim em ser, ou não ser letrado, a sociedade na qual esses indivíduos vivem, mais que isso: está na sofisticação das comunicação dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrado, e que vão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem alfabetizados ou não. (TFOUNI, 2002, p. 27)

Parece que algumas citações forma mal copiadas. Confira.

Para Tfouni (1988, p.56), “do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe, de fato, nas sociedades são ‘graus de letramento’.”

(...)

Sobre o conhecimento lógico-matemático, observado nesses sujeitos, Piaget diz que:

Realmente, é fundamental para nosso propósito lembrar que, se existe um conhecimento lógico-matemático puro, enquanto destacado de toda experiência, não existe, reciprocamente, conhecimento experimental que possa ser qualificado de “puro”, enquanto destacado de toda organização lógico-matemática. A experiência só é acessível por intermédio de quadros lógico-matemáticos...(id. ibid.,pp.78-79).

Do ponto de vista da linguagem, há uma tendência à reprodução de comunicação oral, como no filme Central do Brasil, que mostra pessoas de diferentes culturas, mas com um único propósito: comunicarem-se. Os sujeitos conheciam o gênero carta, mas não podiam escrever escrevê-lo por serem analfabetas. Mas elas ditavam a carta dentro das especificidades do gênero.

A personagem principal Dora (interpretada por Fernanda Montenegro) se tornou um instrumento para essas pessoas letradas (mas analfabetas), que têm um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidade necessários para usar a escrita em práticas sociais, comunicarem-se com parentes distantes.

De acordo com Tfouni (2002, p.):

Os não alfabetizados tem capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialógica. O que se percebe, pesquisando esses momentos, é que existem planos de referencia delimitadas por esses individuo e que eles estão comparando esses planos para decidir em qual deles irão buscar as evidências necessárias para resolver um problema proposto.

Segundo Tfouni (2002, p. 24)

Na perspectiva etnocêntrica, é somente com a aquisição da escrita que as pessoas conseguem desenvolver o pensamento lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para solução de problemas etc. Nesta perspectiva, o pensamento dos alfabetizados é racional, enquanto os indivíduos não – alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, tem pensamento emocional, pré-operatório.

Tradicionalmente, tem sido afirmado que a apropriação da escrita ao raciocínio lógico; portanto, quem não sabe ler nem escrever seria incapaz de raciocinar logicamente e também de compreender um raciocínio dedutivo do tipo lógico-verbal, como o silogismo (TFOUNI, 2002, p.25).

Tfouni (2002, p. 25) conceitua o silogismo:

silogismo é um tipo de raciocínio dedutivo lógico-verbal composto por uma premissa maior, uma premissa menor e uma conclusão. Existe uma relação de necessidade lógica entre o conteúdo da conclusão e o das premissas. Do ponto de vista da compreensão, o silogismo exige que o indivíduo seja capaz de descentrar seu raciocínio, ignorando seu conhecimento empírico e sua experiência pessoal, atendo-se apenas ao conteúdo lingüístico, o qual pode negar aquele outro conhecimento, sem deixar de ter uma estrutura lógico-dedutiva, como em: *“Todos os homens que usam saia são altos, Pedro usa saia, Logo Pedro é alto”*

Capítulo2: Aspectos metodológicos

Para iniciar minha pesquisa li alguns capítulos de livros que tratava do assunto e fiz fechamentos dos capítulos lidos. Durante a observação, e as entrevistas procurei observar e entrevistar não somente os participantes da pesquisa, mas também um conjunto de pessoas localizadas próximo aos sujeitos selecionados. Frente a essas observações, com o intuito de entender como eles se relacionam com a escrita e as situações dependentes da mesma em seu cotidiano.

Para dar continuidade a pesquisa iniciou com entrevista dos participantes, com uma conversa informal com os seus mediadores para saber deles como eles participam da vida dessas pessoas Como: filhos, vizinhos, amigos as pessoas que localizam próximo ao local de trabalhos e também arquivei fotos, Xerox de anotações feitas pelas pessoas de apoio, que serão anexados na pesquisa.

No primeiro momento acompanhei o trabalho dos comerciantes, e durante a pesquisa perguntei a essas pessoas se é difícil para chegar à feira, quem organiza o ambiente ou o local de trabalho, quem são os clientes, se corre o risco de perder dinheiro, como definem os preços dos produtos vendidos, como registram os lucros ou os prejuízos. pouco difícil, uma vez que é preciso acordar de madrugada para chegar bem cedo à feira com seus produtos frescos, mais ficam muitos satisfeitos, pois vendem tudo que produzem, e não teve relatos de perdas de dinheiro. O local é frequentado por toda a população da cidade, pois todos tenham a oportunidade de comprar alimentos novos sem agrotóxico, diz Dona Adelaide.

(...)

2.2 Os sujeitos da pesquisa

As pessoas foram escolhidas, observadas e entrevistadas por mim, que servirá de sujeitos investigadores, para a realização da monografia, pois, fazem parte do meu convívio familiar, e por serem pessoas conhecidas e de fácil contato durante a pesquisa. Essa pesquisa é desafiadora para mim, pois nela procuro pesquisar algumas estratégias utilizadas por pessoas não alfabetizadas para resolverem problemas que exijam a leitura e escrita, mesmo não sendo usuários desse material escrito são pessoas letradas, pois possuem uma rica experiência de vida.

Após as entrevistas, pude conhecer melhor os sujeitos da pesquisa, coletei dados significantes, fazendo perguntas que me ajudaram na coleta de dados que resultaram na

Ao decorrer das entrevistas pude perceber que a ausência das habilidades de ler e escrever não são considerados por esses sujeitos uma falta insuperáveis, mesmo não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer o uso da leitura e da escrita. Mas isso não significa que eles não queriam ter tido a oportunidade de estudar.

Na oportunidade perguntei se eles gostariam de estudar, sendo que hoje há escola para jovens e adultos? Mais eles disseram que não. Segundo eles a leitura e escrita só lhe fazem falta quando precisa ir ao banco, resolver questões que envolvem a leitura de um modo geral. Em seus cotidianos aprenderam a driblar a ausência da leitura e da escrita. São sujeitos socializados, participam de praticas sociais, mesmo sendo de forma restrita.

Entrevistado 1:

Entrevistei também seu Jorge, o açougueiro, um homem simples e trabalhador. Já o conhecia, antes de dar inicio a esta pesquisa, e a nossa conversa sobre alfabetização começou com ele contando-me a sua atual situação de saúde. Diante a nossa conversa obtive a confirmação de que ele realmente é analfabeto. Ao longos dos anos com sua

experiência de vida adquiriu conhecimentos para efetuar operações matemáticas simples, que exigem cálculos, e entende relações de proporção entre os números, com raciocínio rápido para fazer troco, e a escrita se faz presente na sua vida com o uso do calendário e jornais, panfleto e as anotações feita pelo seu mediador.
(...)

Entrevistado 2:

D: Vicência por ser minha vizinha tenho um contato diário com ela. Em um desses dias contou me que estava esperando o neto chegar para ir ao banco efetuar um saque para ela, aproveitei o momento estendi mais a conversa acabei obtendo informação relevantes para o trabalho.

Minha vizinha D Vicência uma senhora da terceira idade, analfabeta, é viúva, sua família é composta por três filhos, sendo dois homens, uma mulher, seis netos e dois bisnetos, e conheço suas dificuldades com relação às práticas escritas. Para suprir essas dificuldades em efetuar uma ligação, e sempre precisa de ajuda dos vizinhos, filhos e netos para ir ao banco, e sente muito vontade de acompanhar as leituras da missa. Com a sua valiosa experiência de vida está sempre presente, participa, e acompanha todos os passos da celebração. Tudo isso a torna uma pessoa letrada.
(...)

Entrevistado 3:

Não posso deixar de apontar à participação de uma simpática dona de casa. Lucimara, com seus 32 anos, moradora da zona rural na comunidade do Coqueiro, também analfabeta, relata suas dificuldades que enfrenta quando precisar fazer uso da leitura e escrita como, por exemplo, digitar um número de telefone, ler e escrever uma mensagem, se locomover para outra cidade etc. Pelo fato de ter nascido e vivido na zona rural onde não havia escola, não teve a oportunidade de estudar. Segundo ela sempre necessitar contar com a ajuda de seus filhos, sendo três meninos e três meninas. Os filhos mais velhos, para concluir as seriais finais do ensino fundamental e o ensino médio, saiam de casa todos os dias no transporte municipal pra estudar na cidade de Francisco Sá. Esta é a realidade de todos os estudantes que residem na zona rural. Em sua casa os materiais escrito que mais circulam são livros didáticos, e também substituem comunicações próprias por bilhetes para a escola, mercearias.

(...)

D. Maria

Como fazia parte também do meu convívio, estávamos sempre juntas conversávamos sobre todas os assuntos . Começou a contar sobre sua historia de vida entre um assunto e outro conversamos sobre alfabetização.

D. Maria, minha sogra, com seus 79 anos, moradora da cidade de Francisco Sá, é casada, têm filhos e netos, os habitantes da casa é ela e o marido. Nasceu, cresceu, casou-se e viveu na zona rural chamada Fazenda Requeijão. Para estudar teve que morar na cidade de Montes Claros, no Norte de Minas Gerais, na casa de parentes, mas acabou não dando certo com as primas e resolveu voltar para casa dos pais. Aos sete anos ela foi à escola e estudou por apenas dez dias. Segundo ela não aprendeu sequer escrever o nome. Como era acostumada com a vida simples no campo, não adaptou com a nova realidade, além disso, não dava bem com as primas, pois, se sentia indiferente às pessoas daquela casa. Desde pequena sempre trabalhou no campo, ou ajudando sua mãe nos fazeres domésticos, sendo ela a filha mais velha. É uma pessoa comunicativa e hospitaleira, o que a torna uma mulher especial e forte é a sua memória de vida.

(...)

Vendedores da feira:

Na cidade de Francisco Sá, todas as sextas feiras pela manhã, os produtores que residem na zona rural vão à cidade vender seus produtos colhidos de seus pequenos sítios e chácaras. Nesse dia o mercado fica disponível para receber esses produtores, com variadas mercadorias. Um senhor vendedor de laranjas chamou-me atenção pela sua facilidade de comunicação. Então me aproximei para comprar laranjas. Ao meio daquela correria enquanto eu selecionava o produto, e com finalidade de informações para pesquisa, perguntei se ele tinha freqüentado a escola, sua resposta foi um sucinto não. Por não freqüentado à escola eu supponho que ele seja analfabeto.

(...)

Considerações

No decorrer dos meses de março, abril e maio, encontrei-me com os participantes da pesquisa com o intuito de buscar informações sobre os meios utilizados por eles quando precisam lidar com materiais escritos.

Antes de iniciar este estudo, essas pessoas já faziam parte do meu convívio, e os estabelecimentos em que eles trabalham já eram freqüentados por mim .

Durante a conversa percebi que essas pessoas sentiram-se à vontade para me responder sem questionar o porquê desse assunto. Concluí que, apesar de eu não ter explicado o motivo das minhas perguntas nem ter mencionado que eu estava fazendo uma pesquisa monográfica sobre pessoas não alfabetizadas, eles não ficaram constrangidos com a conversa, uma vez que me conhecem, sabem que sou professora e que faço faculdade.

(...)