

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação– FaE/UFMG  
Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social**

**Elizabeth Moreira Gomes**

**Escritas de estudantes da Licenciatura em  
Educação do Campo da UFVJM: um estudo na  
perspectiva das  
Representações Sociais em Movimento**

**Belo Horizonte  
Dezembro de 2018**

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação– FaE/UFMG  
Programa de Pós-Graduação em Educação:  
Conhecimento e Inclusão Social**

**Elizabeth Moreira Gomes**

**Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo  
da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em  
Movimento**

**Belo Horizonte  
Dezembro de 2018**

**ELIZABETH MOREIRA GOMES**

**Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo  
da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em  
Movimento**

**Belo Horizonte-MG, 2018**  
**Faculdade de Educação-FaE/UFMG**

**ELIZABETH MOREIRA GOMES**

**Estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e suas escritas: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em Movimento**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha.

Belo Horizonte-MG, dezembro de 2018

Faculdade de Educação-FaE/UFMG

G633e  
T

Gomes-Barroso, Elizabeth Moreira, 1959.  
Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em Movimento [manuscrito] / Elizabeth Moreira Gomes-Barroso. - Belo Horizonte, 2018.  
289 f. enc., il., color.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.  
Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha, 1957.  
Bibliografia: f. 279-289.  
Anexos: f. 290-292.

1. Educação -- Teses.  
I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel, 1957-. III.  
Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/ficha.html](http://biblio.fae.ufmg.br/webbiblio/ficha.html)

Teste ficha catalográfica

CDD - 370

## DEDICATÓRIA

Ao Pablo, meu grande incentivador e ouvinte  
de bons e maus momentos.

À minha mãe, que sempre sonhou em ser professora  
e viu nas filhas seu sonho realizado.

À minha família: Júlio, que tão cedo foi embora, Wagner, Aidil, Regina,  
Mundinho, Eustáquio, Carlão e Rejane.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, de modo especial ao Yuri e Alice,  
pertencentes à novíssima geração.

Vocês são meu porto seguro.

Obrigada por tudo.

## AGRADECIMENTOS:

Muitas foram as pessoas e espaços que possibilitaram a construção deste trabalho. Alguns estiveram presentes de maneira explícita; outros ocultos nas tramas do cotidiano.

A todos dedico este trabalho, agradecendo especialmente:

Ao Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Instituição onde trabalho;

Aos estudantes da LEC/LC/UFVJM que permitiram a realização deste trabalho e dele participaram;

À Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri por permitir a realização da pesquisa;

À Coordenação dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, Professor André Reich, aos Professores do Curso, de modo especial o Professor Cláudio que foi, naquele momento, um grande parceiro;

À Professora Maria Isabel, Orientadora, que sempre me estimulou;

Ao Professor e querido amigo, Professor Luiz Alberto, pelas trocas contínuas, reafirmando que você é sempre muito especial para mim;

Aos amigos queridos de caminhada: Luiz Paulo, Cristiene, Alexandre, Alessandra, Ellen, Naiane, Wellessandra, Érica, Leonardo, Júlio, Adriane e Fabiana que se fizeram presentes e com quem sempre sei que poderei contar;

Aos amigos queridos que, mesmo distantes sei que sempre torcem por mim: Marilac, Isabelita, Marcelo;

Enfim, de alguma forma, muitos contribuíram para a construção deste trabalho.

A todos meu muito obrigada.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FaE/UFMG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**Tese intitulada Escritas de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM: um estudo na perspectiva das Representações Sociais em Movimento, de autoria da doutoranda Elizabeth Moreira Gomes, apresentada à banca examinadora constituída pelos professores:**

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel Antunes-Rocha. Professora-Orientadora: Faculdade de Educação. FaE/UFMG

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Clarilza Prado de Sousa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP (Efetiva)

---

Professor Dr. Luiz Paulo Ribeiro. Faculdade de Educação. FaE/UFMG (Efetivo)

---

Professor Dr. Marcelo Loures. Universidade Federal de Ouro Preto. UFOP/MG(Efetivo)

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Zélia Versiani Machado. Faculdade de Educação. FaE/UFMG (Efetivo)

---

Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Alzira Leite.UNIRITTER (Suplente)

---

Professora Dr.<sup>a</sup>. Maria de Fátima Cardoso Gomes. Faculdade de Educação. FaE/UFMG (Suplente)

*Manifestação*  
(Anistia Internacional. Chico Buarque)

*Aqui 'stamos na avenida  
Pelas ruas, pela vida  
Marchando com o cortejo  
Que flui horizontalmente  
Manifestando o desejo  
De uma cidade includente  
E uma nação cidadã traduzido numa canção  
Numa sentença, num mantra  
Num grito ou numa oração*

*Por todo jovem negro que é caçado  
Pela polícia na periferia  
Por todo pobre criminalizado  
Só por ser pobre, por pobrefobia  
Por todo povo índio que é expulso  
Da sua terra por um ruralista  
Pela mulher que é vítima do impulso  
Covarde e violento de um machista*

*E proclamamos que não  
Se exclua ninguém senão  
A Exclusão*

*Aqui 'stamos nós de volta  
Sob o signo da revolta  
Por uma vida mais digna  
E por um mundo mais justo  
Com quem já não se resigna  
E se opõe sem nenhum susto  
A uma classe dominante  
Hostil à população  
Numa ação dignificante  
Que nasce da indignação*

*Por toda vítima de cada enchente  
De cada seca dura e duradoura  
Por todo escravo ou seu equivalente  
Pela criança que labuta na lavoura  
Por todo pai ou mãe de santo atacada  
Por quem exclui quem crê num outro Deus  
Por toda mãe guerreira, abandonada  
Que cria sem o pai os filhos seus*

*E proclamamos que não  
Se exclua nada nem ninguém senão  
A exclusão*

*Eis aqui a face escrota  
De um modelo que se esgota  
Policiais não defendem  
Políticos não contentam  
Uns nos agrirem ou prendem  
Outros não nos representam*

## **Resumo**

O presente trabalho de pesquisa investigou as Representações Sociais de Escrita de graduandos de Licenciatura em Educação do Campo-Curso Linguagens e Códigos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Localizando-se no campo da Psicologia Social, a pesquisa evidencia conhecimentos que consideram a Teoria das Representações Sociais (base em Moscovici, Jodelet e Antunes-Rocha), as Teorias de Linguagem de base Sociointeracionistas Discursivas (Bakhtin e Bronckart) e os pressupostos da Educação do Campo. Tem-se como suposto que os sujeitos convivendo com situações que os colocam sob pressão à inferência podem realizar movimentos no sentido de manter, alterar ou refutar as Representações Sociais já constituídas. E são exatamente esses movimentos que se quer identificar, entender e analisar nas representações sociais de escrita desses graduandos. A abordagem metodológica que se adotou foi de base qualitativa, valendo-se de análises documentais a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, tendo sido utilizados os instrumentos: Questionários e Entrevistas Narrativas. A análise documental considerou os contextos históricos e de formação dos sujeitos camponeses, com vistas ao entendimento dessas populações em uma perspectiva social, política e educacional; o questionário possibilitou uma visão geral dos estudantes do Curso Licenciatura em Educação do Campo- Linguagens e Códigos, no sentido de identificar as características gerais desses estudantes e as entrevistas narrativas possibilitaram a recuperação das trajetórias de vida e dos contextos em que se encontram inseridos os quinze sujeitos, informantes da pesquisa. As análises desenvolvidas têm na Teoria das Representações Sociais, nas Teorias do Discurso e da Linguagem e na Educação do Campo a base de condução do olhar da pesquisadora. Finalmente, justifica-se a realização da pesquisa, considerando-se que a escrita tem sido vivida e sentida como um momento de significativos conflitos e tensões pelos(as) estudantes que adentram na universidade.

**Palavras-chave:** Representações Sociais em Movimento. Escritas. Educação do Campo.

## **Abstract**

This paper aims at investigating the Written Social Representation built by teaching undergraduates at Countryside Education– Linguagens e Códigos Course from Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Based on Social Psychology, the current paper makes use of knowledge from the Theory of Social Representations (based on Moscovici, Jodelet and Antunes-Rocha), the Socio Interactionist Language Theory based on discourse (Bakhtin and Bronckart), and the Countryside Education (Rural Education). It is supposed that when individuals have to deal with situations in which they are forced to infer from, such individuals may maintain, alter, or refuse established social representations. Thus, this thesis aims at identifying, understanding and analysing such movements within the written social representation of undergrads. The methodological approach was qualitative, using documentary analysis based on the assumptions of Discourse Analysis, the following instruments were used: questioners and interviews. The document's analyses took into consideration the historical background, as well as the context in which countryside students are immersed, aiming at understanding such population throughout a social, political and educational perspective. The questioner made it possible to have a general view from the Curso Licenciatura em Educação do Campo – Linguagens e Códigos students, general characteristics were identify. The interviews brought to light the fifteen interviewees background and their context in which they are emerged. The analyzes developed have in the Theory of Social Representations, in Discourse and Language Theories and in the theoretical assumptions of Countryside Education, the basis for conducting the researcher's work. Finally, it is justified to carry out the research, considering that writing has been lived and felt as a moment of significant conflicts and tensions for the students who enter the university.

**Key-words:** Social Representations in Movement; Writing; Countryside Education.

**Lista de Abreviaturas/Siglas:**

GERES/FaE/UFMG– Grupo de Estudos em Representações Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

UFVJM– Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

LEC– Licenciatura em Educação do Campo

LC– Curso Linguagens e Códigos

CN– Curso Ciências da Natureza

TU– Tempo Universidade

TC– Tempo Comunidade

CH– Carga Horária

TRS– Teoria das Representações Sociais

RS– Representações Sociais

RSM– Representações Sociais em Movimento

## Sumário:

Introdução.....	14
<b>I. Capítulo 1: Referencial Teórico.....</b>	<b>23</b>
1.1. Abordagem teórica linguagem/língua/escrita .....	25
1.1.1. Panorama de estudos sobre linguagem e língua.....	25
1.1.2. O Subjetivismo Idealista.....	31
1.1.3. O Objetivismo Abstrato.....	32
1.1.4. O Interacionismo Discursivo em Bakhtin.....	34
1.1.5. Concepções de língua e texto .....	44
1.1.6. Sobre a escrita.....	48
<b>1.2. Sobre as Representações Sociais.....</b>	<b>53</b>
1.2.1. Um panorama dos estudos sobre Representações Sociais: a construção de um conceito .....	55
1.2.2. Entendendo a construção de Representações Sociais em Movimento.....	62
1.2.3. O processo de Ancoragem na construção de RS.....	75
<b>1.3. Sobre Educação do Campo.....</b>	<b>79</b>
1.3.1. Constituições Federais Brasileiras e a posse de terras.....	80
1.3.2. Campesinos e a luta pela educação .....	89
<b>II. Capítulo 2: O contexto da pesquisa: .....</b>	<b>113</b>
2.1.1. Aproximações entre TRS e linguagem: construção de categorias de análise.....	113
2.1.2. O contexto da pesquisa:.....	124
2.1.3. O PPP/LEC: a alternância como opção metodológica do curso..	127
<b>III. Capítulo III: Referenciais Metodológicos: um percurso, muitas histórias.....</b>	<b>140</b>
3.1. Dos instrumentos da pesquisa: o questionário .....	142
3.1.1. À guisa de ‘conclusões parciais’.....	156
3.2. Análise das Entrevistas Individuais.....	161
3.2.1. Trajetórias dos entrevistados: entre provações e suportes .....	162
3.2.2. O Outro que me instiga e me ‘des-constrói’.....	198
3.2.3. A Normatividade da/na escrita.....	230
3.3. Sistematizações necessárias.....	263

<b>IV.</b>	<b>Considerações Finais:</b> .....	<b>272</b>
<b>V.</b>	<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>279</b>
<b>VI.</b>	<b>Anexos</b> .....	<b>290</b>

## **Introdução**

A pesquisa, que ora se apresenta, tem como objetivos apreender e analisar a formação de representações sociais de escrita de estudantes de Licenciatura em Educação do Campo– Curso Linguagens e Códigos– da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). O interesse no desenvolvimento do trabalho se associa à trajetória profissional por mim efetivada como professora de Língua Portuguesa na educação básica e no ensino superior– cursos de licenciatura, destacando-se, especialmente, a formação de professores da Educação do Campo. As experiências vividas possibilitaram a construção deste trabalho, que se consolida a partir de três grandes matrizes: Teorias da Linguagem, Educação do Campo e Teoria das Representações Sociais.

Em relação às Teorias da Linguagem, adotam-se as perspectivas evidenciadas no Interacionismo Sociodiscursivo e na Análise do Discurso. Essas áreas sustentam teoricamente as reflexões apresentadas nesta pesquisa, considerando as atividades languageiras em contextos sociais, que ajudam a determinar ‘lugares’ que são construídos também a partir dos discursos produzidos pelos falantes durante os processos comunicacionais. Assim, as teorias adotadas consideram os processos interlocutivos estabelecidos historicamente entre populações camponesas e instituições como escola, Estado, movimentos sociais, a partir da análise (discursiva) de legislações e/ou textos oficiais produzidos por sujeitos representantes desses lugares sociais, por entender que a constituição de discursos implica a representação de si e dos outros.

Ressalte-se que tal opção teórica em relação à linguagem determina o lugar de fala da pesquisadora, embora seja oportuno destacar que não se assumem, nesta pesquisa, posturas radicais em relação aos rigores conceituais dos quadros teóricos adotados, buscando, tão somente, utilizar pressupostos que propiciem o delineamento de uma metodologia de análise para atendimento aos objetivos propostos.

A Educação do Campo constitui contemporaneamente um conjunto de pressupostos teóricos, metodológicos e práticos de que não se pode prescindir neste trabalho, visto que esta pesquisa pretendeu analisar as representações sociais de escrita de estudantes universitários, oriundos do campo no interior de uma universidade que os coloca em contato com um conjunto de novas informações. Há que se considerar que a Educação do Campo pressupõe um trabalho de formação do aluno, requerendo de seus participantes (formadores e daqueles em processo de formação) um posicionamento que

envolve, dentre outros princípios, o protagonismo dos sujeitos participantes em seus processos de formação.

Formar na perspectiva da Educação do Campo significa reputar princípios, diretrizes e metodologias já consolidados pelos movimentos sociais, ponderar acerca do processo de formação no momento de sua ocorrência, bem como refletir sobre os usos e funções de conhecimentos adquiridos para além da escola, logo para além do processo de formação em si. Assim, há que se atentar que os tempos de formação se colocam de forma contínua, tanto no interior, quanto no exterior da escola. Evidencia-se, pois, que as populações camponesas não querem qualquer educação, mas lutam por uma educação que lhes garanta a participação e inserção nos processos e produtos do mundo contemporâneo.

Ainda em relação ao quadro teórico, cumpre destacar a Teoria das Representações Sociais que constitui o cerne da pesquisa. Entende-se, juntamente com Moscovici (2012), que Representação Social (RS) é um *corpus* organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserindo-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, permeadas também pela linguagem. Por isso mesmo, reafirma-se, neste trabalho, que os sujeitos encontram-se inseridos em contextos sociais, o que implica o entendimento de representações sociais a partir da recuperação e da compreensão dos contextos, os quais se revelam e são revelados nas formas de agir, sentir e pensar desses sujeitos, e, neste trabalho, materializam-se nas formas de falar/escrever.

A Teoria das Representações Sociais tem encontrado um campo profícuo para a realização de pesquisas no Brasil, especialmente na área de Educação. Neste trabalho, destaquem-se os trabalhos do GERES/FaE/UFMG (Grupo de Estudos em Representações Sociais da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais) que, desde o ano de 2004, tem buscado identificar, entender e analisar as Representações Sociais em Movimento. Isso implica uma abordagem processual, com base em estudos de Moscovici (2012) e Jodelet (2001), mas indo além, pois implica mudanças nos sujeitos e em suas representações sociais, buscando capturar os movimentos realizados pelos sujeitos em relação às suas RS.

A partir do momento em que os sujeitos passam a conviver com situações que os colocam sob ‘pressão à inferência’, esses podem aderir, rejeitar ou alternar (entre a adesão/rejeição) suas formas de pensar, agir e sentir em relação aos ‘novos’ fatos/fenômenos que vivenciam. Essas adesões, rejeições e/ou alternâncias significam

que os sujeitos desenvolvem movimentos para apreensão do ‘fato novo’, visto que tal implica conflitos com representações já constituídas.

Antunes-Rocha (1995, 2004), Amorim-Silva (2016), Carvalho (2015), Ribeiro (2016), Benfica (2017) e Antunes-Rocha *et alii* (2015) afirmam que uma “representação social pode ser compreendida como um conhecimento em movimento, dado que é produzida em um contexto também em movimento e que, por isso, pressiona exigindo mudanças”(ANTUNES-ROCHA *et alii*: 2015, p. 836). Esses autores sustentam que as mudanças podem advir de um contexto que estabelece para o sujeito o ‘novo’; que ao se sentir pressionado a mudanças, reelabora suas representações sociais, desenvolvendo três movimentos: adesão ao novo, refutação ao novo e alternância entre a adesão e a refutação.

São esses movimentos que se pretendeu entender na pesquisa em tela. Parte-se do pressuposto de que os sujeitos já detêm um conjunto de conhecimentos acerca de escrita e sobre práticas de escrita e também já construíram RS de escrita ao longo da vida. À medida que são colocados sob ‘pressão à inferência’ no interior da Universidade, em um Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em que ele (sujeito) reflete acerca de um conjunto de teorias e de ações sobre tal, eles podem desenvolver movimentos que lhes possibilitem manter, romper e/ou manter/romper RS já constituídas. Nesse sentido, questiona-se: como esses estudantes lidam com tais tensionamentos de modo a se colocarem em movimento, modificando (ou não) suas formas de pensar, agir e sentir em relação ao mundo da escrita?

Diante das reflexões brevemente apontadas, quer se destacar alguns pontos que são cruciais nesta tese. Em primeiro lugar, os sujeitos da pesquisa são estudantes de Licenciatura em Educação do Campo – Curso Linguagens e Códigos, assim apresentam uma estreita relação com o campo, dado que são oriundos desse; em segundo lugar, as populações do campo historicamente estiveram (e talvez ainda estejam) apartadas de participação em processos de escolarização formal, e, por fim, essas populações fazem usos e atribuem funções para as linguagens e para as línguas faladas/escritas que são diferentes daqueles adotados por outros grupos sociais. De fato, pode-se afirmar que diferentes grupos sociais usam diferentemente as linguagens e adotam não apenas modalidades linguísticas diversas, mas, nesta pesquisa, pode-se inferir que também podem construir RS de linguagens/língua/escrita de forma distinta.

Observou-se, pois, durante o desenvolvimento da pesquisa, a existência de um campo de tensões significativamente conflituoso entre as linguagens – faladas/escritas –

por diferentes grupos sociais, cujo tensionamento pode contribuir para provocar movimentos nas RS desses sujeitos. Nessa perspectiva, destaquem-se que os usos de linguagens nas sociedades são ‘marcados’, quer pelas diferentes prosódias, quer pelas estruturas morfossintáticas explicitadas, quer pelas formas e ‘escolhas’ lexicais e grafológicas, dentre outros aspectos que, em sua forma escrita, materializam o processo comunicacional. Assim, às formas languageiras são atribuídos maior ou menor ‘prestígio’ social a partir de quem fala, para quem se fala, e se são considerados ou não os contextos de tais produções. Como especificamente a escrita é apreendida e apropriada no interior de uma instituição formal (no Brasil – a escola) e determinados grupos ainda têm acesso restrito a esse espaço, as formas de comunicar dessas populações são consideradas equivocadas *a priori* ao contexto comunicacional e às suas condições de produção e recepção, o que implica um tensionamento, que pode configurar preconceito linguístico.

Sabe-se que do ponto de vista da estrutura social, o campo no Brasil, historicamente, tem se configurado como lugar de faltas: de saúde, de escolas, de moradia decente, de lazer... Portanto, para que homens e mulheres do campo se ‘reconheçam’ como sujeitos de direitos e como sujeitos de seus discursos há a exigência de um trabalho intelectual, emocional e psíquico exaustivo, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista coletivo, o que exige reflexões acerca de como são constituídas/formadas as RS desses homens e mulheres, desse espaço e, neste trabalho, de suas linguagens, especialmente de suas escritas. É importante destacar, ainda, que o objeto de estudo tomado, não se atém à escrita em si mesma, mas se refere às relações e às formas de construção de Representações Sociais de escritas de uma parcela representativa das populações do campo, que são alguns estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Curso Linguagens e Códigos – na Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (LEC-LC/UFVJM).

É nessa perspectiva que se quer, neste trabalho, pensar as RS dos sujeitos do campo em relação à escrita: se historicamente, esses sujeitos foram alijados de processos educacionais formais, e lhes foram inculcadas imagens atreladas à ignorância, ao atraso e uma ‘incompetência’ atribuída à ‘preguiça, indisciplina ou falta de capacidade intelectual’, como esses sujeitos têm dado conta de ‘virar esse jogo’; isto é, como os sujeitos do campo têm se ‘re-organizado’ para dar conta de participar da sociedade em que vivem como produtores de conhecimentos, portadores de saberes, transformando a si mesmos e a seus espaços, de modo a não se caracterizarem pela

‘falta’, mas a se tornarem sujeitos de direitos, construtores de outra história para si e para a nação.

É a partir do pressuposto que instituições e movimentos sociais podem contribuir para que se construam/desenvolvam alterações nas RS desses sujeitos que se assentou o desenvolvimento deste trabalho. E, dentre tais instituições sociais a escola tem papel relevante por possibilitar um duplo percurso: possibilitar a construção de conhecimentos, a partir dos quais os sujeitos possam consolidar suas autonomias, ampliar sua capacidade reflexiva e crítica, e, ainda, possibilitar a formação de outras RS acerca de um fenômeno (da ordem da ciência e/ou da ordem do senso comum) a partir das informações sobre a escrita. Entende-se, pois, no interior da pesquisa realizada que é também por meio da construção das várias significações, que as representações expressam aqueles indivíduos ou grupos que as formulam e dão definição específica ao objeto por eles representado. Isso implica a alternância que as caracterizam: ‘ora representar, ora representar-se’ (JODELET: palestra, 2016).

Assim, pensar os processos de aquisição e apropriação de escritas por grupos sociais cujos direitos foram historicamente negados, é refletir sobre suas formas de organização, suas maneiras de produção, transmissão e preservação de conhecimentos e saberes a partir do reconhecimento de que esses grupos construíram estratégias/suportes que lhes garantiram a sobrevivência não só do ponto de vista físico, individual, mas principalmente social e cultural. Entender essas estratégias, e, principalmente, compreender como esses grupos foram se organizando e reordenando suas relações consigo e com os outros, torna-se ponto fundamental na construção desta pesquisa.

Assevera-se, a partir do exposto, que a escrita ocorre, em certa medida, em uma perspectiva individual (como processo de materialização do discurso), mas certamente é uma ação que remete ao outro. Pode-se pensar a escrita como ação individual, cuja finalidade pode ser (por exemplo) a busca de eternização de um sujeito que se presentifica e se mostra na letra cunhada no papel; mas a escrita é, sobretudo e principalmente, uma prática social em que o reconhecimento de si e do outro são elementos fundamentais. Adquirir a ‘tecnologia’ da escrita e constituir-se como autor de seu texto, autor de seu discurso, requer mais que habilidades motoras e cognitivas; implica a construção de si e do outro ‘como sujeitos historicamente constituídos, em constante ‘inter-ação’ e diálogo’, (SOARES:1995), implicando, ainda, a assunção de uma postura política.

Isso significa que as escritas requerem postura dialógica/dialética, que sejam reconhecidas para além de aspectos formais e estruturais de um dado texto, comprometendo-se com aquilo que é dito, entendendo que ‘os ditos’ são possibilidades de o sujeito se colocar no mundo, e, ao se colocar no mundo, também coloca o outro como um sujeito no/do mundo. Nessa perspectiva, busca-se entender como os estudantes oriundos do campo, ao adentrarem na universidade e conviverem com esse tensionamento entre uma escrita adquirida anteriormente e a possibilidade/dever de adquirir outras escritas (a que se pode denominar, por exemplo, ‘acadêmica’) lidam com tal tensionamento?

Dizendo de outra forma, busca-se entender de que maneiras ou de que estratégias esses sujeitos se valem para, diante da ‘pressão à inferência’ vivida pelas novas informações colocadas a partir do curso universitário que demanda outras linguagens e tensiona os sujeitos para a adoção dessas, movimentarem-se e reelaborarem RS de escrita e de si mesmos em meio ao conflito vivenciado?

Diante do exposto, faz-se oportuno aclarar as questões sobre as quais se debruçou neste trabalho, buscando evidenciar de forma inicial, os percursos que se objetivou trilhar. À questão central deste trabalho, explicitada por meio de: “quais são as Representações Sociais de Escrita de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo– Curso Linguagens e Códigos da UFVJM?”, requer a apresentação de seus desdobramentos:

- Quais as Representações Sociais de escrita os estudantes apresentavam antes de adentrarem na universidade? E, principalmente, como eles(as) constroem (se constroem) outras Representações Sociais de escrita?
- Como se constitui esse movimento que propicia possíveis alterações nas representações sociais de escritas, nos sujeitos envolvidos no processo de formação?
- Quais são os movimentos, vivenciados pelos sujeitos, que permitem a eles(as) se apropriarem de outras representações, e/ou de permanecerem com a(s) representação(ões) anterior(es)?
- Que lugar a escrita ocupava na vida desses sujeitos que adentraram na universidade? Que lugar ela ocupa hoje, durante o processo de formação?

- Quais os significados atribuídos às escritas antes do curso e quais os significados ele(a), estudante universitário, atribui às escritas no momento de sua formação?
- Quais caminhos e relações anteriores à universidade se revelam nas escritas cotidianas desses sujeitos? E agora, na universidade, como tais sujeitos lidam com as tensões provocadas por outros ‘modelos’ e práticas de escritas que essa lhes apresenta?

Neste momento de apresentação do trabalho, resta anunciar os motivos que impulsionaram a escolha do lócus de pesquisa: a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Inicialmente, há que se considerar a subjetividade da pesquisadora, oriunda da região de Diamantina e os contatos com a educação do campo e com o próprio curso Licenciatura em Educação do Campo da UFVJM, o que pressupõe um olhar mais interessado e atento para região Norte de Minas Gerais.

Além disso, considere-se que a Universidade – UFVJM – localiza-se em lugar ‘estratégico’, pois atende a quatro regiões marcadas por baixos indicadores econômicos (à exceção, em certa medida, da região Noroeste). De acordo com Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFVJM – 2013), as áreas de atendimento da universidade são constituídas por quatro mesorregiões do Estado de Minas – Vale do Mucuri, Vale do Jequitinhonha, Norte e Noroeste de MG. (cf. Figura 1):

**Figura 1: Área de abrangência da UFVJM.**

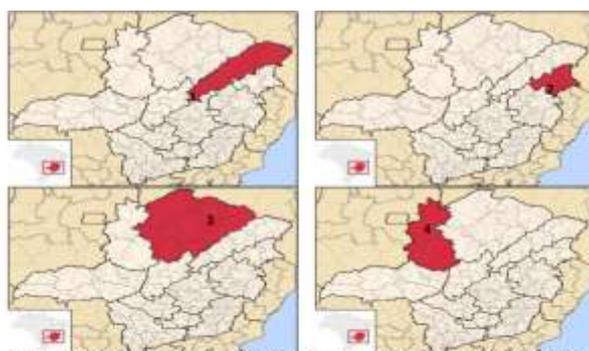


Figura 2. Mesorregiões do Vale do Jequitinhonha, do Vale do Mucuri, do Norte e Noroeste no Estado de Minas Gerais e localização dos campi da UFVJM em Diamantina (1) e Teófilo Otonari (2), Janaína (3) e Unaí (4).  
Fonte: IBGE. (2008).

**Fonte: PDI/UFVJM: 2013, p. 23.**

Essas regiões, de acordo com o PDI, apresentam, de modo geral, um IDH baixo, o que eleva a importância que a Universidade adquire no contexto regional, visto que pode contribuir para a alteração de condições de vida dessas populações. É no PDI (2013, p. 25) que se encontram os índices regionais do IDH-M das áreas de abrangência da Universidade:

Figura 2: IDH-M das Mesorregiões de abrangência da UFVJM (Fonte: PDI/UFVJM, 2013)

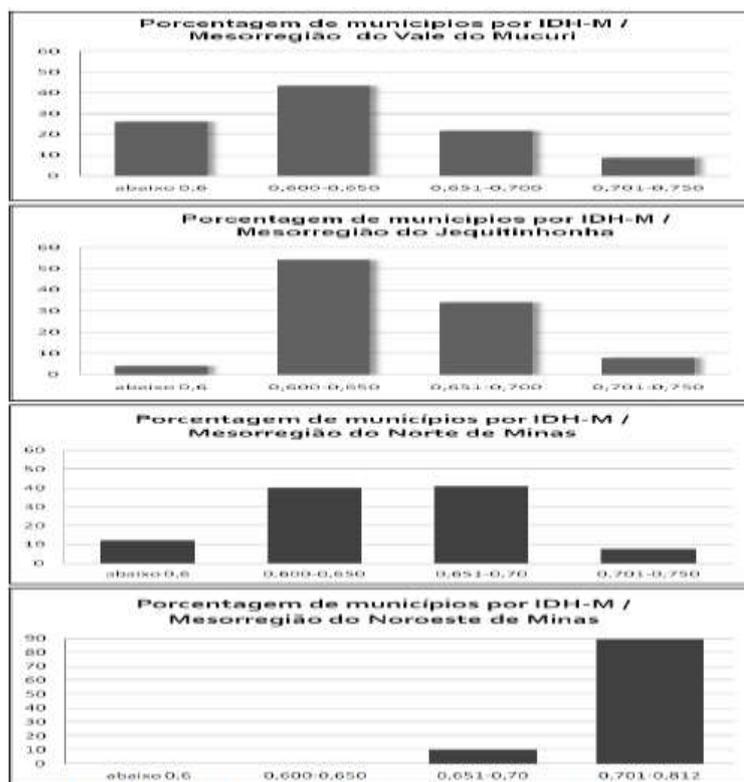


Figura 4. Percentagem de municípios por faixa de IDH-M nas mesorregiões de abrangência da UFVJM.

Fonte: PDI/UFVJM: 2013, p. 25.

Importam, neste trabalho, os dados apresentados por reafirmarem um saber empiricamente conhecido, a existência de populações que, principalmente, por questões econômicas, encontram-se distanciadas de processos de formação, dados comprovados pelos IDH-M dessas regiões. Deve-se acrescer a tal informação, o fato que a UFVJM é praticamente a ‘única’ instituição de ensino superior federal e pública das regiões de abrangência. Embora exista o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) que alcança parte dessas mesmas regiões (Jequitinhonha, Mucuri e parte do Noroeste de Minas Gerais); porém, os IF’s apresentam uma natureza diferente da universidade; há, ainda, a Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), que é instituição pública, porém estadual. É nessa perspectiva que se considerou estratégica a sua localização.

Ademais, outra questão que se considerou na opção por tal Universidade, relaciona-se às taxas de analfabetismo das principais cidades atendidas pela UFVJM, conforme apontado na Tabela 01:

**Tabela 01: Taxa de Analfabetismo– regiões de abrangência da UFVJM**

Município	Mesorregião	Taxa de Analfabetismo %
Montes Claros	Norte	4,78
Pirapora	Norte	5,20
Paracatu	Noroeste	5,59
Unaí	Noroeste	6,73
Diamantina	Jequitinhonha	7,05
Bocaiuva	Norte	9,27
Teófilo Otoni	Mucuri	9,90
Janaúba	Norte	10,50
Nanuque	Mucuri	11,82
Januária	Norte	12,50
Araçuaí	Jequitinhonha	12,90
Capelinha	Jequitinhonha	13,40
Grão Mogol	Norte	13,50
Pedra Azul	Jequitinhonha	14,51
Almenara	Jequitinhonha	16,46
Salinas	Norte	17,30

Fonte: IBGE Cidades (2009)

Finalmente, a oferta de Licenciaturas em Educação do Campo pela UFVJM é bastante recente, visto que a Educação do Campo materializou-se em Cursos regulares nessa Universidade, somente no ano de 2013, embora tenha ocorrido anteriormente, ano de 2010, um processo de formação de Professores do Campo, o PROCAMPO, que, por ter se configurado como uma experiência exitosa, assumiu caráter regular.

Encaminhando, pois, para o fechamento desta introdução, apresentam-se as formas de organização da pesquisa em tela, e os aspectos metodológicos que envolveram a sua realização. A tese se estrutura em 2capítulos mais as Considerações Finais. O primeiro Capítulo trata do Referencial Teórico, subdividido em três seções: a primeira focaliza as questões de Linguagem, a segunda, a Teoria das Representações Sociais e a terceira seção, a Educação do Campo.

Nesse capítulo, são apresentadas reflexões que têm como finalidade o aprofundamento sobre formas de abordagem das áreas de conhecimento que compõem o construto teórico da pesquisa. Essa etapa foi de suma importância, pois além de solidificar os pressupostos do trabalho, forneceram à pesquisadora maior entendimento acerca das áreas de conhecimento envolvidas, propiciando um refinamento dos olhares sobre o fenômeno em estudo. A construção do referencial teórico contribuiu para a construção de reflexões acerca das trajetórias de vida dos sujeitos da pesquisa, ampliando o entendimento acerca desses sujeitos, do campo de pesquisa e de seus contextos.

Assim, na primeira seção desse capítulo, buscou-se aprofundar concepções de linguagem/língua/escrita que nortearam a construção da tese, explicitando o posicionamento da pesquisadora. Evidencie-se, a princípio, que ao se tomar a escrita como objeto de pesquisa, faz-se necessário discutir concepções de linguagem e de língua, de modo a evidenciar posicionamentos teóricos que embasaram as análises (teórico-metodológicas), mas, sobretudo, evidenciaram posicionamentos e formas de pensar a linguagem, a língua, e a escrita.

Na segunda parte do referencial, apresentam-se discussões sobre a Teoria das Representações Sociais, na tentativa de resgatar as RS de escrita dos sujeitos, considerando os percursos de pesquisas, como a de Moscovici (2012), de Jodelet (2001), de Antunes-Rocha (2012). Entende-se, porém, neste trabalho, as Representações Sociais em Movimento (RSM), cujos elementos (periféricos ou não) podem contribuir para que os sujeitos se alterem, e, ao se alterarem, movimentem as RS instituídas.

A terceira e última seção objetivou apresentar reflexões sobre a Educação do Campo, que é, neste trabalho, tomada como um conjunto de pressupostos teóricos e metodológicos, subvencionando o entendimento de RS de escola, ensino-aprendizagem e de ciência(s) constituídas por sujeitos do campo; representações essas que podem se achar imiscuídas em suas representações de escrita.

O segundo capítulo apresenta o contexto da pesquisa. Apresentam-se as relações construídas pela pesquisadora entre RS e linguagem, bem como a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa análise busca explicitar as RS de escrita que a UFVJM construiu (do ponto de vista ‘ideal’<sup>1</sup>) na proposição/implementação do currículo no contexto de formação dos estudantes. Esse capítulo constitui, de fato, uma transição entre o referencial teórico e a análise metodológica que virá a seguir.

O terceiro capítulo trata dos aspectos metodológicos da pesquisa. A pesquisa realizada é de base qualitativa e adota como instrumentos o questionário e as entrevistas narrativas. O questionário serviu para coletar as informações da realidade e subsidiou a escolha de estudantes selecionados para participarem de entrevistas narrativas. Foram escolhidos 15 (quinze) estudantes, consideradas as diferenças de gênero, idade, localidade de origem, a fim de explicitar a diversidade de populações denominadas genericamente como populações do campo.

---

<sup>1</sup> De acordo com Goodson o currículo se apresenta sob uma denominação ideal *versus* real. Currículo ideal refere-se àquele que é pensado, idealizado por um grupo de especialistas enquanto o currículo real é aquele implementado pelo professor em sala de aula. (Cf. GOODSON, I.: 1990; 1998)

Questionários e entrevistas foram analisados à luz dos pressupostos teóricos ditados pela Educação do Campo, pelo Interacionismo Sociodiscursivo e Análise do Discurso Francesa. A opção metodológica exigiu ainda a análise do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – Curso Linguagens e Códigos (PPP-LEC-LC/UFVJM), a fim de se entender como são construídos os contextos e as intencionalidades de ensino e de aprendizagem no interior do curso.

Por último, as Considerações Finais fazem o fechamento do trabalho. Retomam-se os objetivos iniciais da pesquisa – ligados a formas de construção de RS sobre escrita, refletindo acerca de seu alcance e sua reconstrução, evidenciando os percursos da pesquisadora em seu processo de escrita. Nesta parte da tese, a sistematização qualitativa da análise dos dados constituiu o corpo de produção intelectual desta pesquisa e apontou necessariamente para as conclusões, melhor dizendo, para as considerações ‘finais’ do trabalho, visto que não se conclui uma pesquisa, mas podem ser feitos apontamentos que venham a contribuir para o desenvolvimento de outros trabalhos, de outras lutas.

## **Capítulo 1: Referencial Teórico**

### **1.1. Abordagem Teórica sobre a Linguagem, Língua e Escrita**

Este capítulo tem como objetivos o delineamento de principais perspectivas teóricas que abordam a questão da linguagem. Apresenta-se uma visão panorâmica sobre os estudos sobre a linguagem, abordando, em primeiro lugar, os estudos culturais sobre língua – oralidade e escrita –, com a finalidade de destacar as relações entre língua e cultura. A seguir, faz-se referência aos estudos sobre letramento, para, finalmente, apresentar discussões que abordam os estudos de linguagem/língua a partir de três correntes teóricas, a saber, o Objetivismo Abstrato, o Subjetivismo Idealista e o Interacionismo Sociodiscursivo.

Em segundo lugar, aprofundam-se as relações teóricas assumidas neste trabalho enfatizando o Interacionismo Sociodiscursivo com base em estudos de Bakhtin (1986), Bronckart (1999) e Scheneuwly (2004). Nesse contexto, torna-se importante refletir também sobre as relações entre língua e poder a partir de estudos de Gnerre (1985), Barthes (1977) e Foucault (2001), estabelecendo ainda as relações entre as teorias/perspectivas de estudo e suas relações com instituições que buscam controlar os diferentes usos e funcionamentos da língua.

Com a finalidade de enfatizar essas relações, apresenta-se, com base nos estudos de Geraldi (1984, 1997), os desdobramentos que as diferentes teorias tiveram no processo de ensino de língua portuguesa na escola brasileira em que foram adotadas diferentes concepções, nos diversos tempos de processos de escolarização brasileira. Ao final desta seção será apresentada uma discussão sobre especificidades da escrita. Mas por que apresentar somente ao final tais discussões?

Afirma-se que há nesta forma de organização uma intencionalidade. Acredita-se que não se pode pensar a escrita fora de teorias da linguagem. A escrita é, em nossa perspectiva, uma e apenas uma modalidade da língua e se quer neste trabalho, pensá-la no interior de práticas languageiras. Assevera-se ainda, que são também as RS que se tem acerca de linguagem e de língua que orientam os sujeitos na construção de textos escritos. Dizendo de outra forma, caso se pense que a língua é um instrumento que serve à comunicação, a escrita se organizará nessa perspectiva, caso se tenham outras representações acerca de linguagem/língua há que se considerar outros elementos para além da simples comunicação.

### 1.1.1. Panorama de estudos sobre a Linguagem e a Língua

Estudos sobre a linguagem e a língua, a oralidade e a escrita têm apresentado ao longo da história, especialmente a partir do final do século XIX até o início do século XXI, diferentes perspectivas. A segunda metade do século XX, sobretudo, é marcada por estudos linguísticos que abordam as questões de linguagem/língua, oral/escrito a partir de perspectivas até então impensadas, abrindo possibilidades de se refletir sobre esses campos de conhecimento de forma diferenciada.

Os anos de 1960 são marcados por estudos que buscam evidenciar as relações entre culturas orais e a introdução da escrita, da imprensa, em sociedades marcadas pelas oralidades. Dentre tais estudos, destaque-se a influência de McLuhan (1962), Lévi-Strauss (1963) e Goody e Watt (1963). Cada um desses autores evidenciou, a partir de diferentes aportes/campos teóricos, relações entre oral e escrito. A questão do pensamento considerado por alguns autores como ‘primitivo’, próprio de sociedades em que predominam formas orais de comunicação e as ‘interferências’ da escrita nas formas de pensar do homem são colocadas em evidência, dando especial relevo para uma cultura do escrito que se colocava (naquele momento) como altamente diferenciada da oralidade.

Havelock (1988)<sup>2</sup> afirma que culturas orais e culturas letradas se diferenciariam fundamentalmente na medida em que seus modos de transmissão e apropriação da linguagem são distintos. Goody (1977) considera o advento da escrita como um divisor entre o pensamento ‘selvagem’ e o pensamento civilizado. Ong (1998) chega a enumerar características de modos de pensamento tipicamente orais, atribuindo a este maior concretude, tradicionalismo, redundância, fragmentação e pouca originalidade.

Essas características trariam dificuldades para aqueles que não dominam a escrita, comprometendo o exercício da abstração, o estabelecimento de relações causais, dentre outras. Destaquem-se, ainda, os estudos organizados por David Olson e Nancy Torrance (1997) que apresentam um conjunto de textos cujas discussões recaem sobre a cultura escrita e suas relações com a oralidade.

---

<sup>2</sup>As datas colocadas entre parênteses referem-se a publicações brasileiras pertencentes a mim; como em alguns casos se tornou difícil localizar a primeira publicação (original) de tais obras, optei por referenciá-las no ano da publicação a que tive/tenho acesso.

Tais estudos acabam por colocar a escrita como uma ‘evolução’ do mundo oral, constituindo-se, grosso modo, como um bem em si mesma. Ong (1998) atribui à escrita uma objetividade, racionalidade e isenção que lhes seriam próprias, chegando a afirmar que:

a consequência principal e mais geral da escrita foi o que denominou de “separação”: entre o conhecido e o conhecedor, já que interpõe entre esses dois polos um objeto tangível, o texto; entre a interpretação e o dado; entre a palavra e o som; entre a fonte da comunicação— o escritor – e o recipiente – o leitor; entre o passado e o presente; entre a aprendizagem acadêmica e a sabedoria; entre a alta linguagem controlada pela escrita, e a “baixa”/”baixas” linguagem/linguagens, controladas pela oralidade; entre o ser e o tempo. (ONG: 1998, citado por Galvão 2007, p 29-30).

Ganha notoriedade o fato de que tais estudos reafirmam uma cisão entre o oral e o escrito, além de colocarem a supremacia de um em relação ao outro. Esses autores adotam uma perspectiva evolucionista em que a escrita seria uma tendência mais ‘civilizada’ que a oralidade, além de representar um pensamento mais abstrato, como resultado dessa ‘tecnologia’ (escrita). Tal perspectiva não necessariamente dá conta da complexidade das relações entre oral e escrito. Também, não se consideram as diferentes apropriações, os modos diversos de aquisição, função e os usos que grupos sociais distintos (geográfica, cultural e/ou economicamente) podem construir com/no mundo da escrita.

Nos anos de 1980, adotando outra linha de pensamento autores como Brian Street (1995), Harvey Graff (1994) e Roger Chartier (2002), iniciam estudos que vão questionar as grandes dicotomias entre oral e escrito apresentadas nos estudos dos anos de 1960. Esses autores (década de 1980) passam a tratar a leitura e a escrita como práticas desenvolvidas no interior de diferentes grupos, considerando os diversos contextos em que tais práticas ocorrem.

Street (2014) propõe uma série de questionamentos às propostas de Ong que abrange os níveis metodológico, empírico e teórico. Em relação ao método proposto por Ong, Street (2015) assevera:

A metodologia que ele emprega é, sobretudo, dedutiva: tem afinidades com a metodologia oitocentista da antropologia social [...] a partir da qual o observador se coloca na posição do sujeito imaginado. O problema clássico com esse método surge quando o observador não sabe nada sobre a cultura e o contexto daqueles cujo pensamento acredita estar representando. (STREET: 2015, p. 165-166).

Além disso, continua Street: Ong parece querer usar as culturas orais de hoje “como comprovação da natureza de sociedades passadas (em camadas como os estratos geológicos)”. Nessa perspectiva, o modelo evolutivo linear não se sustenta, e as sociedades contemporâneas não podem ser vistas como comprovações ‘do passado’. Ong parece ainda reivindicar para as sociedades letradas um ‘progresso’, pois acredita que a escrita impõe a seus usuários uma maior complexidade ou abstração mental, uma vez que considera também que a escrita possibilita o distanciamento, fixação, objetividade e racionalidade de fatos/fenômenos/objeto.

Porém, com a continuidade de seus estudos, Street (2015) observou que também em culturas predominantemente orais existem pensamentos altamente complexos. E em relação à isenção, fixação, racionalidade e objetividade atribuída por Ong à cultura do escrito possibilitada pela construção/materialização do texto, Street (Idem) afirma a existência de diferentes formas de fixação e distanciamento em sociedades orais, tais como as formas ritualísticas de realização de determinadas cerimônias, os tribunais de justiça, a realização de discursos políticos, dentre outras ações/rituais desenvolvidos por essas, tomando como base estudos de literatura oral (FINNEGAN: 1973, 1988 e HAVELSON: 1992a, 1992b) ou ainda, estudos de antropólogos como Bloch (1975).

E ainda continua Street (Idem. p. 167) “todos os povos dispõem de convenções para formalizar, distanciar, analisar, separar e manter certas coisas constantes, agindo como se o mundo evanescente pudesse ser “fixado”.

Do ponto de vista teórico, Street (Idem) ressalta a impossibilidade de se pensar esses mundos em separado. Esses devem ser pensados a partir de diferentes práticas de escrita e de intercambiação entre oral e escrito, de modo a **não** colocar esses mundos como estanques e independentes um do outro; ao contrário, eles são marcados por complementaridades, similitudes e interdependências, intercambiando ações e atitudes entre si.

É nessa perspectiva que esse autor propõe estudos sobre a escrita (ou sobre o escrito) na perspectiva de Letramentos. Nesse sentido, o autor constrói dois grandes modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Enquanto aquele propõe o desenvolvimento de um ‘conjunto de capacidades cognitivas’, que podem ser medidas e centradas no sujeito e em suas capacidades de usar apenas o texto escrito; este, ao contrário (modelo ideológico de letramento), trata de entender como as pessoas usam a escrita e o que fazem com ela em diferentes contextos históricos e culturais.

As discussões propostas por Street (1984; 2015) mostram que os “sujeitos estão imersos em um ‘armazém de conceitos, convenções e práticas’, ou seja, vivem práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. Assim, Street defende um modelo ideológico, compreendendo o letramento em termos de práticas concretas e sociais, como produtos da cultura, da história e dos discursos.

No Brasil, esses estudos se veem representados por autores como Kleiman (1995), Soares (1992), Signorini (2001), Rojo (2009), Marinho e Carvalho (2010), Marcuschi (2001), Marcuschi e Dionísio (2005), dentre outros, que também tendem a apresentar seus estudos na perspectiva do modelo ideológico de letramento, consideradas as ‘práticas, os eventos e os mitos de/sobre letramento’.

Outra possibilidade de estudos sobre as relações entre o oral e o escrito são os estudos desenvolvidos a partir da perspectiva da História Cultural, especialmente àqueles relacionados à micro-história, em que as trajetórias individuais são apresentadas, evidenciando uma relação entre o sujeito e as diversas práticas sociais de escrita. Trata-se de entender de que maneiras “os indivíduos, as famílias e os grupos sociais distanciados, em maior ou menor grau, da cultura da escrita, construíram modos de participação nessa cultura” (Cf. GALVÃO: 2007, p. 11-12).

Estudos como os de Carlo Ginzburg, cuja primeira publicação data de 1976, sobre o moleiro Menocchio, reconstroem, a partir de processos inquisitoriais, os percursos trilhados por um indivíduo comum, caracterizando outra perspectiva de estudos sobre a escrita, melhor dizendo, sobre uma cultura do escrito.

Também, cumpre destacar os trabalhos de Jean Hébrard (1996) que, por sua vez, estudou a trajetória de um indivíduo, século XVII (na perspectiva do autodidatismo), cujas práticas de escrita se distanciam de hábitos culturais de seus círculos, de comunidades e às vezes até de grupos sociais tidos como ‘mais importantes’, por serem considerados como detentores de alguma erudição e/ou maior escolaridade.

Estudos desenvolvidos por Norbert Elias sobre Mozart (1994) demonstram tentativas de compreensão de como indivíduos rompem, considerados alguns limites, com determinantes sociais, econômicos e culturais, superando as gerações anteriores em termos de inserção na cultura escrita e de longevidade escolar.

No Brasil, tais estudos têm encontrado um campo fecundo, embora ainda se verifique que a maioria deles recaia sobre trajetórias de “leitores confirmados”<sup>3</sup>. Essa constatação é feita por Silva (1999) que indica estudos como o de Frieiro (1945), de Souza (2000a, 2000b), sobre as trajetórias de Joaquim Nabuco e Luiz Gama. (Cf. SILVA citado por GALVÃO: 2007).

Galvão *et alli* (2007) também apresentam estudos sobre a cultura do escrito, a partir de uma perspectiva em que se mesclam trajetórias de leitores confirmados ou não, evidenciando a partir da “singularidade de trajetórias individuais a entrada do indivíduo no mundo da escrita”, (cf. GALVÃO: Idem. p. 24) considerados os contextos em que tais indivíduos vão se constituindo e que os vão construindo.

Na esteira desses trabalhos, Rego trata, em sua obra *Memórias de Escola* (2003), sobre a questão da longevidade escolar de seis sujeitos, de ambos os sexos; de origens sociais e econômicas distintas, mas que apresentam traços comuns, quais sejam: experiência escolar e de vida em um mesmo período histórico no contexto social e político brasileiro e que obtiveram sucesso escolar, estando (no momento da realização da pesquisa) ‘profissionalmente ligados à produção e ou divulgação de conhecimentos’. A pesquisa realizada pela autora permite examinar as marcas deixadas pela escola na constituição de cada sujeito a partir de um conjunto de variáveis.

Todos esses trabalhos apontados de forma breve, além de outros aos quais, neste trabalho, não se fez referência, mostram a escrita como um campo teórico profícuo e altamente complexo, que requer algumas definições em relação às perspectivas de estudo e às posições adotadas em relação àquilo que se fala, quando se trata desse objeto – a escrita.

A fim de esclarecer o ‘lugar de fala’ da pesquisadora, apresentam-se as três grandes linhas teóricas na perspectiva da filosofia da linguagem, que fundamentam as concepções de linguagem e língua que dão sustentação aos processos de ensino (leitura, escrita, oralidade) escolarizados e perpetuados de formas diversas na sociedade em geral. Tratar-se-á, ora em diante do subjetivismo idealista, do objetivismo abstrato e do interacionismo (interacionismo sociodiscursivo). Cada uma dessas linhas teóricas resulta/constrói concepções de linguagem e língua– língua como representação do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como processo de

---

<sup>3</sup>‘Leitores confirmados’: expressão cunhada por Jean Hébrard em relação a indivíduos que mesmo pertencentes originalmente a grupos sociais menos privilegiados, convivem com práticas, experiências ou situações sociais que lhes possibilitam outros acessos em relação à cultura escrita. (cf. GALVÃO *et alli*: 2007, p.23)

interação, que encontram desdobramentos nos processos de ensino desenvolvidos pelas escolas.

Neste trabalho, a partir desta seção explicitaremos cada uma dessas três teorias/concepções, ressaltando, porém, que a ênfase recairá na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Esse constitui o campo teórico definidor do lugar de fala da pesquisadora e que dará sustentação ao desenvolvimento da pesquisa.

### **1.1.2. O Subjetivismo Idealista**

Essa tendência, que se constitui como um campo teórico, “interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção).” (cf. BAKHTIN:1986, p.72). Nessa perspectiva, o psiquismo individual constitui a fonte da língua, e o indivíduo (que fala) é o ‘senhor’ de sua produção discursiva. Essa orientação própria da estilística clássica, fortemente influenciada pelo pensamento de Wilhelm Humboldt e Vossler, vê a enunciação como uma criação puramente psicológica, ocasionando, desse modo, que as leis que regem a criação linguística sejam as mesmas existentes na criação artística.

Adota-se nesta perspectiva uma concepção da língua como o “belo dotado de sentido” (BAKHTIN: 1986, p. 76), constituindo-se como o motor de criação linguística, o ‘gosto linguístico’ do falante. Nesse sentido, as “leis de criação linguística– sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua– são as leis da psicologia individual” (Idem, p. 72). A língua consistiria, assim, um fluxo ininterrupto de atos de fala, onde nada permanece estável, nada conserva sua identidade, estando submetida ao gosto estético daquele que enuncia, considerando todo ato gramatical, a princípio, como um fato estilístico.

Nessa perspectiva, ainda, de acordo com Bakhtin (Idem), a função do linguista consistiria em uma explicação exaustiva sobre o fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual. Bakhtin (Idem, p. 72) sintetiza em quatro proposições as posições fundamentais desta corrente:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (energia), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.

3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.

4. A língua enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Bakhtin (Idem) irá certamente criticar esse posicionamento que nega os fatores sociais e interacionais presentes na enunciação. Essa orientação deixa de explorar o que de fato é responsável pelo processo comunicacional, neste caso, a relação entre o eu, o outro e o meio, como elementos constituintes do discurso. Para o círculo bakhtiniano, o sujeito não é psicológico— como defendido pelo subjetivismo—,mas dialógico, como aprofundaremos na sequência deste trabalho.

### 1.1.3. O Objetivismo Abstrato

Essa outra corrente de estudos centra-se no sistema linguístico, a saber, *o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua* (BAKHTIN: Idem.p. 77). Para essa perspectiva, cada enunciação “é única e não reiterável”, mas em cada uma dessas enunciações encontram-se traços idênticos, que são normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais, lexicais – e garantem a unicidade de uma mesma língua e sua compreensão por todos os falantes de uma mesma comunidade.

A língua no objetivismo abstrato opõe-se ao indivíduo como norma indestrutível, peremptória, que ele só pode aceitar como tal. Trata-se de um sistema imutável, cujas leis são imanentes e específicas de tal modo que não podem depender da consciência individual. De fato, só existe um critério linguístico: ‘ou está certo ou está errado’, não se podendo falar de um ‘gosto linguístico’ (conforme os subjetivistas), constituindo-se, portanto, como um sistema arbitrário, que, no dizer de Bakhtin (Idem, p.79), ‘é privado de uma justificação natural ou ideológica’. Ora, se a língua, como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador, ‘segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo’.

Assim pensando, a correção linguística seria a conformidade a uma dada norma do sistema normativo da língua, que o falante deve aceitar sem juízo de valor, pois o sistema é resultante de uma convencionalidade e arbitrariedade que ocorrem em determinado tempo (sincronia). O maior representante dessa corrente racionalista,

Ferdinand de Saussure, interessa-se pelos estudos linguísticos, considerando a língua em uma perspectiva sincrônica, distanciando-se de uma perspectiva histórica.

A partir de Saussure é possível observar como suas dicotomias serviram de alicerce para o objetivismo abstrato. Saussure, com o objetivo de tornar a Linguística uma ciência independente, procura um objeto passível de ser estudado. Inicialmente, ao tentar definir a linguagem e os fatores constituintes desta, diz que ela não serve como objeto de estudo por ser heteróclita, multifacetada e pertencer a vários domínios. Isso se dá, porque os fatores que constituem a linguagem são de cunho social e individual—língua e fala, respectivamente— e que um não pode ser concebido sem o outro.

Estabelece-se então a primeira dicotomia, língua/fala. Saussure vê a língua como algo que vai além do individual, um sistema utilizado como forma de comunicação entre indivíduos de uma mesma comunidade linguística. Na compreensão saussuriana, é na língua que está a essência da linguagem, por esta fazer parte do produto social e por ser homogênea e estável. A língua se impõe ao sujeito, pois é um sistema que ele não pode criar nem modificar, já que esse sistema pronto é dado ao indivíduo pela sua comunidade. Esse sistema linguístico é composto por leis imanentes que não podem sofrer influências das leis tidas como ideológicas.

Por outro lado, tem-se a fala, individual e assistemática, que é contraposta à língua, social e sistemática. Saussure considerava impraticável, no início do século XX, uma Linguística da fala, porque a via como constituída de elementos assistemáticos e ilimitados. Para ele, o fator sistemático da linguagem estava presente na língua.

Isolado o objeto, Saussure toma como base o estruturalismo que diz que a língua deve ser estudada em si mesma, sem que sejam considerados os fenômenos extralinguísticos. Sincronia e diacronia podem ser entendidas como meios de investigação linguística, sendo uma voltada para o eixo paradigmático e a outra para o eixo sintagmático.

Saussure opta pela análise sincrônica, pois, segundo ele, o objetivo da linguística estrutural é observar as relações internas do sistema linguístico em um determinado momento do tempo. Esse tipo de estudo nos remete a um modo de ver a língua como algo estático, enquanto na diacronia se percebe a língua em evolução. Ainda nas dicotomias saussurianas, encontramos a distinção entre significante (Se) e significado (So). Para Saussure todo signo linguístico apresenta essas duas faces que não podem ser separadas. O significante está relacionado com a imagem acústica, enquanto o significado refere-se ao conceito. Com essa conceituação do que é significante e

significado, Saussure diz que o signo linguístico é arbitrário e convencional, já que não é necessário haver uma relação de sentido entre a imagem acústica e o conceito em determinado signo.

Nessa perspectiva, o sistema de formas normativas constitui-se como a substância da língua (sua estrutura), e, a refração e a variação de caráter individual e criador das formas linguísticas constituem-se como ‘detritos’ dessa. Bakhtin (Idem, p. 82-83) sintetiza o essencial dessa corrente filosófica nas proposições:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. “Entre o sistema da língua e sua história não existe vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.” (BAKHTIN: 1986,p.82-83)

Como se observa a partir do exposto, essas duas correntes apresentam oposições entre si. Ainda, pode-se dizer, que a partir das correntes delineadas, estamos diante de duas dimensões de escrita e oralidade. Uma dimensão de produto e uma dimensão de processo. Enquanto produto nem a escrita, nem a oralidade são objetos da linguística. Enquanto processo, ambas o são. Mas como Bakhtin pensa a questão da língua/linguagem e os processos de interação verbal? É sobre isso que recairá a discussão a seguir.

#### **1.1.4. O interacionismo discursivo em Bakhtin**

Se nas correntes filosóficas anteriores (subjetivismo idealista e objetivismo abstrato) o ponto de partida é uma perspectiva da língua como monológica, o interacionismo parte do pressuposto de que a língua é dialógica. Esse é o princípio fundamental da obra bakhtiniana, além de fazer toda a diferença entre esta e as orientações anteriormente apontadas.

Entendendo dialogismo em sentido amplo, como um processo que vai muito além das interações face a face, quaisquer enunciados, mesmo àqueles realizados internamente ao indivíduo, seriam dotados dessa propriedade, visto que são permeados por discursos de outrem. Assim, todo enunciado é inevitavelmente “ocupado, atravessado, pelo discurso alheio, estabelecendo entre eles relações de sentido” (cf. FIORIN: 2016, p.22).

O acesso à realidade, na perspectiva bakhtiniana, ocorre -também- a partir da linguagem, o real se apresenta para nós mediado por linguagens. Um objeto, fato, fenômeno do mundo interior ou exterior se apresenta perpassado por apreciações alheias; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, categorizado, iluminado pelo discurso do outro. Toda palavra dialoga com outras palavras, constituindo-se a partir delas, rodeada que se encontra dessas outras palavras (cf. FIORIN. Idem). Assim, já se estabelecem os pressupostos que conduzem teoricamente a escrita desta seção; o pressuposto da língua como processo, como um processo dialógico e social.

Nesse momento, faz-se necessário destacar alguns conceitos importantes para o entendimento da perspectiva bakhtiniana. Para o pensador russo, a **palavra** pode ser vista como sons organizados para designar um referente do mundo exterior, e, nessa perspectiva, ela pode ser neutra. Mas será assim, apenas e tão somente se tomada como um ato fisiológico; à medida que a palavra passa a participar de um processo de interação, ela se torna ideológica, torna-se um ‘signo’, refletindo e refratando uma realidade.

Para Bakhtin (1996), a palavra é concebida como material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da expressão na vida cotidiana, que acompanha toda a criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Para esse autor, a palavra tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, relaciona-se totalmente com o contexto e carrega um conjunto de significados que socialmente foram dados a/construídos para ela. E, como tal, como signo ideológico apresenta valor, cuja constituição se dá de maneira interindividual. Nesse sentido, a palavra passa a se constituir como um **enunciado**, isto é, torna-se ideológica, procedendo de alguém e direcionando para outrem, daí seu caráter dialógico e social.

Assim, tem-se que “não é a atividade mental que organiza a expressão, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina a

sua orientação” (BAKHTIN: 1986, p, 112). Isso implica que quaisquer que sejam os aspectos da ‘expressão-enunciação’ considerados, eles serão determinados pelas condições reais, sociais imediatas, em que se situam os interlocutores. Implica ainda, tomar a enunciação como processo historicamente constituído, em que as relações sociais e de classe devem ser consideradas, dado que essas são produzidas de forma diferenciada por diferentes interlocutores (considerem-se as questões de gênero, classe social, maior ou menor intimidade entre os interlocutores, etc.), nas várias situações de comunicação. Dessa maneira, não pode haver interlocutor abstrato, pois como afirma Bakhtin:

Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos a ‘cidade e o mundo’ através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um *certo horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (BAKHTIN: 1986, p. 112. Grifos do autor).

Dessa maneira, afirma-se com esse autor que o mundo interior e as reflexões de cada um dos indivíduos têm um ‘auditório social’ próprio bem estabelecido. Mesmo que se ‘fale e/ou se escreva’ para um ‘ouvinte/leitor ideal’, os enunciados produzidos considerarão, nas formas em que se apresentam, relações de classe, de um período histórico demarcado, de objetivos e contextos comunicacionais bem definidos.

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma grande importância, pois deixa evidente que ela comporta duas faces: “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o **produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**”. (BAKHTIN:1986, p.113. grifos do autor). Segundo o pensador russo, é a partir da palavra que me defino em relação ao outro, à coletividade; é no perímetro das relações interpessoais, mediadas pela linguagem, que os homens constroem conhecimento e se estabelecem no meio social.

Para Freitas (FREITAS, 1997, p. 320, citado por SOUZA: 2011), sem o outro “o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência”, enfim, não consegue se constituir como sujeito. É nas relações sociais que vou ‘me’ descobrindo e ‘me’ constituindo como um sujeito, portador de uma identidade que é individual, mas também coletiva, social. E é a partir

também da linguagem e dos usos da língua que vão se construindo os ‘lugares’ sociais de cada um no interior dos grupos e desses no interior de uma sociedade.

Em síntese, pode-se afirmar, ainda de acordo com Bakhtin (Idem), que a enunciação é produto da interação de, no mínimo, dois indivíduos socialmente organizados, isto é, é a partir da palavra que eu me defino em relação ao outro. Ou ainda há que se considerar o diagrama de Benveniste (2005): “EU===TU”. O ‘Eu’ se constitui a partir de um processo de interação com o ‘Tu’ e vice-versa.

A forma como o ‘eu’ se coloca no processo de enunciação determina os ‘lugares sociais’ tanto de um ‘eu’, quanto de um ‘tu’ e ambos se constituem nessa relação dialógica, atribuindo sentido(s) interindividuais, sociais àquilo que se fala ao mesmo tempo em que determinam o ‘como’ se fala. A palavra se torna, nesse sentido, ‘território comum’ do locutor e do interlocutor.

Considerada apenas como ato fisiológico, como materialização, a palavra pertence ao locutor, mas à medida que ela se torna ‘signo’ a sua propriedade se torna mais complexa, dado que qualquer enunciação se dirige para alguém. Mesmo os gritos de um recém-nascido são orientados para a mãe, ou para a figura que o alimenta. Para Bakhtin (Idem) “sem uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental”. Tal atividade mental, ainda segundo Bakhtin, pode ser classificada, a princípio, como *‘atividade mental do eu’ e ‘atividade mental do nós’*. A atividade mental do eu é mais gregária, mais primitiva (podendo ser considerada como ‘re-ação’ fisiológica, menos complexa); a atividade mental do nós é diferenciada e *permite diferentes graus e diferentes tipos de modelagem ideológica* (Idem, p. 115).

Usando como exemplo as expressões-enunciações relativas à fome, Bakhtin descreve as possibilidades de atitudes diante dessa situação. Caso os vínculos sociais sejam ‘frouxos’, de modo a não permitir uma organização de classe, os famintos podem ter atitudes de resignação, de protesto individual, de vergonha, de resignação, etc.; porém desde que haja laços sociais mais solidamente constituídos, ou ‘unidos por vínculos materiais objetivos’ (soldados em um batalhão, operários em indústrias, camponeses em uma grande propriedade agrícola...) a ‘fome’ experimentada, tenderá a apresentar enunciações com profundas diferenças. Assim, pode-se afirmar com o pensador russo, que: “a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá para exprimir a ‘fome’ a partir das direções inflexivas da experiência.” (Idem, p. 116).

Bakhtin (Idem) constrói, em relação às atividades mentais, três grandes classificações: (i) atividade mental do eu, (ii) atividade mental do nós e (iii) atividade mental para si. Essas perspectivas são importantes porque partem do pressuposto de que a língua é essencialmente social, mas cada uma dessas atividades pressupõe perspectivas diferentes, embora não necessariamente sejam separadas umas das outras. Veja-se.

A atividade mental do eu trata das relações do indivíduo consigo mesmo, são as organizações individuais requeridas/pensadas pelos indivíduos em relação a si. Partindo sempre do pressuposto da língua como social, o exterior organiza a atividade mental do eu, de modo a definir e estabilizar sua expressão, garantindo que o mundo interior se adapte às possibilidades de expressão. Nesse sentido, a língua (social) organiza o pensamento.

A atividade mental do nós, por sua vez, considerada a sociabilidade da língua, encaminha-se no sentido de organizar expressões-enunciações, tendo como base uma organização coletiva. Essa organização coletiva/social ditará, em certa medida, as percepções (individuais/sociais) e, a partir de tal percepção, organizará a expressão-enunciação de determinado grupo social, cujos indivíduos terão suas expressões-enunciações construídas também por esse coletivo.

A atividade mental para si revela-se como o individualismo. “O individualismo é uma forma particular da atividade mental do nós da classe burguesa (encontra-se um tipo análogo na classe feudal aristocrática)”(Idem, p. 117). A atividade mental pra si constitui-se, de fato, a ‘defesa pela lei e por toda a estrutura da sociedade de um bastião objetivo, a minha posição econômica individual’. (Idem, p. 117).

Reafirma-se, pois, o caráter social da língua, bem como as possibilidades de organização (mental, individual, social) de indivíduos. Recorre-se novamente a Bakhtin para esclarecer:

A atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa plenamente realizada. [...] Uma vez materializada a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão mais definida e mais estável. Essa ação reversiva da expressão bem formada sobre a atividade mental tem uma importância enorme, que sempre deve ser considerada. Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão, aos seus caminhos e orientações possíveis*. Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga,

*ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um de nossos atos ou gestos e cada um de nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial àquilo que se designa na literatura marxista, sob o nome de “psicologia social”. [...] ora, esse conteúdo é totalmente ideológico, sendo determinado por fatores não individuais e orgânicos (biológicos, fisiológicos), mas puramente sociológicos. O fator individual-orgânico não é pertinente para a compreensão das forças criadoras e vivas essenciais do conteúdo da consciência. Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela morrem. (Idem, p. 118-119. Grifos do autor).

A citação acima é essencial para o entendimento do que se quer aqui demonstrar. Assim, opta-se pela reafirmação e análise de alguns dos elementos compósitos das reflexões do filósofo russo. Em primeiro lugar, o autor reafirma o caráter social da língua e seu caráter essencial para a construção do pensamento e da consciência humana.

O ser humano é um ser de linguagem. Ao nascer ele já se coloca em um mundo sógnico, sendo, dessa forma, impossível pensar o homem fora da linguagem. É esta que lhe apresenta possibilidades de pensar, ajudando a determinar suas formas de pensar e de se relacionar consigo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, não se pensa ‘a partir de’ uma língua. Mas o pensamento se organiza na língua que se constitui como um sistema sógnico que oportuniza ao indivíduo as possibilidades de pensamento e organização interna do ponto de vista individual, bem como da organização coletiva. Nesse sentido, a língua é também o meio a partir do qual ‘aprendo’, constituo o ‘meu’ pensamento e me constituo como homem, aprendendo a ter consciência de mim e do mundo.

Ao se colocar o homem como ‘ser de linguagem’, admite-se desde a perspectiva fisiológica (a existência do aparelho fonador, por exemplo), mas também e principalmente, as relações que o homem vai constituindo com outros homens nos usos que faz da língua. Como se afirmou anteriormente neste trabalho, a palavra sempre procede de alguém, e se dirige para alguém. Porém, ao se dirigir a outrem, a palavra se encontra impregnada de ‘valores apreciativos’, tornando-se signo. ‘Ser signo’ ou tornar-

se signo implica uma dimensão social que pressupõe a constituição da palavra e da enunciação como sendo dotada de ‘valores apreciativos’.

Ao dizer um simples enunciado como “é mulher”, tal só se torna passível de ser interpretado quando se clarificam os contextos em que é pronunciado. Assim, pode-se pensar que, se dito no trânsito, por exemplo, o enunciado pode se constituir como uma crítica que se refere à mulher como alguém cujas habilidades como motorista não apresentam destreza suficiente; ou ainda, pode-se estar referindo à capacidade ‘típica’ da mulher de fazer várias coisas ao mesmo tempo; ou outras interpretações podem ser construídas, dependendo dos contextos em que tal enunciação ocorre. Dessa forma só se pode falar de interpretação/compreensão, de produção de sentido(s) quando se contextualizam os enunciados. São esses contextos que evidenciam o caráter apreciativo contido no enunciado.

Ocorre, ainda, que o valor apreciativo se mostra como uma construção social. No dizer de Bakhtin, somente a partir da objetivação, da materialização do signo, do enunciado, a partir da fala, melhor dizendo, a partir da dialogicidade deste é que tais significações são constituídas e vão sendo paulatinamente consolidadas. Nesse movimento, essas ‘entranham-se’ de tal forma na língua que passam a constituir/assumir uma significação social, coletiva – materializam, pois, as ideologias constituídas, a que o autor se refere como ‘ideologia do cotidiano’.

É a ideologia do cotidiano que ‘age’ sobre os indivíduos– mas, ressalte-se que ‘age’ em uma perspectiva dialética, dado o dialogismo da língua. O indivíduo não é, em momento algum, um ser passivo. Ocorre um processo de retroalimentação. Em que o indivíduo age sobre a língua, a partir de uma perspectiva individual/social, mas esta também age sobre ele, retroalimenta-se dele e com ele, modificando dialeticamente a sua expressão-enunciação, a sua consciência.

Assim, as metáforas, os modelos que subsidiam a organização do pensamento, da consciência individual se nutrem e se organizam consideradas as relações sociais da língua e do indivíduo que a usa. O indivíduo– tanto locutor quanto alocutário – não são abstratos; constituem-se como seres concretos, nas relações interindividuais, nas relações sociais, eivadas de ideologias, que, em uma perspectiva marxista, evidenciam as ideologias de classes sociais diferentes em conflito, em tensões constantes.

A ideologia do cotidiano irá se nutrir e será nutrida pelas ideologias constituídas; são essas relações dialógicas e dialéticas que se colocam na língua e ‘determinam’ a partir dos diferentes contextos a metáfora de construção da expressão-enunciação

individual e coletiva que ‘(sobre)vive’ em determinada época e em um contexto específico.

Dessas afirmações, podem-se reasseverar as afirmações de Bakhtin (Idem) acerca do signo linguístico e acerca do enunciado. O enunciado, de acordo com o autor, apresenta as características de se constituir como: social, ideológico, polifônico e polissêmico, o que faz com que cada ‘expressão-enunciado’ seja, por sua vez, ‘social e irrepetível’. Explique-se.

O caráter social e ideológico do signo, conforme se buscou evidenciar, explicita-se a partir de uma perspectiva dos usos da língua como processo social, que se revela no caráter apreciativo do enunciado, construído ativamente pelos interlocutores em reais situações comunicativas. O caráter polissêmico remete aos usos, visto que o signo e também o enunciado podem apresentar significações diversas, a depender dos contextos da enunciação.

A polissemia recai não apenas no signo, mas considera as formas como o enunciado é pronunciado, a que Bakhtin irá denominar de ‘tom’. Nessa perspectiva não se admite o ‘assujeitamento’ dos locutores, visto que a significação é constituída não apenas pelo signo (do ponto de vista fisiológico, estrutural, linguístico), mas também e principalmente pelo ‘tom’ do enunciado. Esse ‘tom’ na perspectiva bakhtiniana de produção discursiva é historicamente constituído, logo a expressão-enunciado é atravessada por outros enunciados e dialoga com eles, nos diferentes contextos. Como não existe a possibilidade de repetição de um contexto, o enunciado é, em sua significação, ‘irrepetível’.

‘Não fale em crise, trabalhe’, enunciado dito no ano de 2016, logo após o golpe, teve, naquele contexto, significações próprias e irrepetíveis que, no contexto de 2018, serão completamente diferentes daquelas ditas pelo ‘presidente’ Michel Temer. Se, naquele contexto, a significação que se lhe queria conferir tinha um caráter de ‘esconder’ uma possível crise ‘econômica’, que seria vencida com ‘trabalho sério, organizado pelo falso presidente’; hoje, se repetido, tal enunciado pode assumir o ‘tom’ de blague, de ironia ou pode representar um caráter de revolta diante da usurpação de direitos que a sociedade brasileira tem vivenciado. Entretanto, apresentará inegavelmente relações de sentido com o ‘primeiro’.

Esse e outros exemplos permitem que sejam pensadas as relações polissêmicas dos enunciados, mas também seja pensada a polifonia que todo enunciado carrega. Este

é um conceito caro a Bakhtin e à linguística moderna. Mas o que se entende por polifonia?

Essa expressão cunhada na música significa a existência de uma musicalidade expressa a partir de várias vozes. Se até a Idade Média, a música (religiosa) apresentava um canto monódico (canto gregoriano), a partir desse período, acrescenta-se uma segunda voz, constituindo uma variação à primeira e com ela compõe a harmonia musical.

Ou no dizer de Fiorin: “Esse termo tomado da linguagem musical, que significa o conjunto harmônico de instrumentos ou vozes que soam simultaneamente, indica a presença de múltiplos pontos de vista de vozes autônomas, que não são submetidas a um centro”. (2016, p.87). Essas vozes são, pois, equipolentes, apresentando uma igualdade de posições, não estando submetidas a um centro único. Para Bakhtin (*Problemas da Poética de Dostoiévski*), o romance se caracteriza por ser plurivocal. Recorre-se a Fiorin (2016, p.90), que esclarece sobre o romance polifônico:

Num romance polifônico, não há palavra final sobre os atos das personagens ou sobre sua personalidade. A voz do autor não dá a última palavra na avaliação do herói. A voz do herói manifesta-se ao lado da do autor, reúne-se a ela e às dos outros heróis cujas vozes também são plenivalentes. O autor é um orquestrador das vozes, que têm completa liberdade para discordar dele, rebelar-se contra ele... Não se identifica com nenhuma voz, pois apenas arranja a multiplicidade distinta e antitética. O todo é a interação das diversas consciências numa justaposição, num contraponto, numa simultaneidade. O romance não mostra a verdade de uma voz, mas a própria interação entre elas.

Reafirma-se, portanto, a importância de se entender a polifonia proposta por Bakhtin em que as vozes ‘encenam’ o embate das vozes sociais; em que ‘todas’ as vozes encontram-se em relações simétricas, com o predomínio de forças centrífugas, dada a não existência de um centro ‘convergente’, que pode tender a impor o ‘unívoco ao plurívoco’. (cf. FIORIN. Idem).

Retoma-se novamente Fiorin (Idem. p, 90):

Observe-se que polifonia é então diferente de dialogismo, heteroglossia e plurivocidade. Dialogismo diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem, que faz que um enunciado se constitua sempre em relação a outro. Heteroglossia e plurivocidade concernem à realidade heterogênea da linguagem e às línguas sociais diversas que circulam numa dada sociedade. A polifonia refere-se à equipolência das vozes. A plurivocidade não implica a polifonia, embora polifonia acarrete necessariamente a plurivocidade. Confundir

essas duas realidades é deixar de apreender a dimensão política das vozes.

Dessa maneira, pensar um mundo polifônico implicaria reconhecer um mundo em que o pluralismo de ideias fosse efetivamente respeitado, porque as vozes seriam equipolentes, não havendo a imposição de uma voz social sobre outras.

Encaminhando, pois, para o fechamento desta parte, tem-se a síntese das ideias apresentadas nesta seção em relação à língua e linguagem como:

1. A linguagem e a língua apresentam um caráter dialógico, social;
2. Os processos de enunciação são constituidores dos sujeitos que falam, permitindo que eles se constituam como sujeitos, mas que constituam também uma consciência sígnica; a partir das relações com a alteridade ele se faz sujeito e carrega para sempre a história de sua participação nestes, mas como a consciência nunca está pronta, porque os sujeitos continuam a participar de interações que vão alterando o conjunto de signos com que compreendem o mundo; logo o processo de constitutividade permanece a vida inteira e os sujeitos jamais estarão prontos e acabados (cf. GERALDI: 1986);
3. A língua não é uma estrutura fechada, pois também se constitui assim como os sujeitos, a partir das interações; ao contrário, é uma sistematização em aberto, de modo que a sincronia e diacronia são distinções típicas do raciocínio sim/não, alma/corpo, macho/fêmea... esses binômios que nos encarceram. A língua por estar em constante processo de constituição contém em si o passado e aponta para seu futuro, não só pela introdução de novos itens lexicais que deslocam os sentidos dos já existentes, mas também em suas formas sintáticas, morfológicas, fonológicas: convivem passado, presente e futuro em um mesmo tempo; (Idem);
4. A polifonia é elemento essencial para a constituição da língua e da linguagem;
5. Os sujeitos – locutor e alocutário – constituem-se em relações interdiscursivas e, em momento algum, podem ser vistos/pensados como passivos no processo de enunciação; ao contrário, o processo de interlocução exige uma atividade que os torna sujeitos, ao mesmo tempo em que demonstram uma ética responsiva.

Diante do exposto, resta que se explicitem alguns pontos que permanecem em aberto, em relação às abordagens teóricas sumariamente explicitadas até aqui. Trata-se de concepções de língua e texto e suas relações com os processos de ensino (escolarização) de uma língua, neste caso, da língua portuguesa ensinada nas escolas brasileiras; além disso, faz-se necessário também estabelecer relações entre as Representações Sociais (TRS) e tais concepções.

### **1.1.5. Concepções de língua e texto**

Dentre as várias possibilidades de abordar a linguagem, destaque-se, neste momento, aquela que a concebe como expressão do pensamento (subjativismo idealista). A expressão constitui-se na mente das pessoas e se materializa em um texto (oral/escrito) construído por um falante (emissor) que ‘re-conhece’ as normas gramaticais como forma de compor, de organizar o texto.

Nessa perspectiva, o processo de construção do texto se dá a partir da observação de regras, visto que o texto materializa o pensamento do ‘falante’ de forma transparente, desconsiderados os contextos comunicacionais, bem como o(s) público(s) a quem esses se dirigem.

Ainda, consideram-se fundamentais o conjunto de regras que compõem as gramáticas normativas. As regras são elementos fundamentais dos quais se valem os enunciadores para a sua produção textual (oral/escrita), dado que o texto deve ser transparente, representando o pensamento ‘exato’ do falante. Saber falar/escrever é consequência de saber pensar. Ao ouvinte/leitor cabe apreender o sentido do texto, buscando recuperar o sentido criado pelo autor. O sentido está na mente do falante, sendo materializado no texto.

Em relação à escolarização, o ensino se pauta pelo apego à ‘tradição escolar’ tendo como foco o estudo de ‘unidades mínimas de significação’ (fonemas/morfemas) até que se chegue à oração. O texto que ‘entra’ na escola é o canônico, representante da alta literatura, de autores consagrados. O estudo da língua se organiza a partir da classificação e reconhecimento de funções linguísticas de cada um dos elementos composicionais da palavra, oração, parágrafo para somente depois se chegar ao texto. As relações estabelecidas são de ordem ‘intratextual’, isto é, são as relações linguísticas internas ao texto.

A segunda concepção, a que se faz referência neste trabalho, pensa a linguagem como instrumento de comunicação, passando a ver a língua como um código, como uma estrutura posta à disposição do falante (objetivismo abstrato). Nessa concepção, importam os estudos relativos à perspectiva sincrônica da língua, sendo que o emissor ao produzir o seu texto deve se pautar pela normatividade em relação aos aspectos linguísticos.

Ao se tomar a língua como estrutura, tem-se como suposto que ‘tudo’ está ‘ali’, nessa estrutura, cabendo ao falante, mover-se em seu interior. Todas as possibilidades de comunicação estão previstas nessa estrutura, devendo o falante mobilizar tais possibilidades em suas formas de expressão.

Também nesta concepção a presença da normatividade é fundamental, dado que o papel do emissor é apropriar-se dessa estrutura disponível para codificar seu pensamento. Ao destinatário, cabe a descodificação dessa estrutura que lhe é apresentada, valendo-se das mesmas regras, de modo a perceber o sentido que está no texto. Assim, não se faz necessário considerar a situação de comunicação, nem os locutores (emissor e receptor), pois a língua é um código, que, se ‘bem’ utilizado, produzirá sempre os mesmos sentidos, independentemente do contexto histórico de sua produção/recepção, bem como do ‘lugar’ social de seus receptores.

A terceira concepção de linguagem vê a língua como processo de interação entre sujeitos. Os enunciadores constroem o(s) sentido(s) para os textos no processo de enunciação. Os sentidos são construídos no processo comunicacional, não estando nem no locutor, nem no alocutário, mas nas relações interindividuais entre esses e o enunciado. Ganham significação, portanto, os contextos de produção/recepção do texto, bem como os lugares sociais dos falantes.

A normatividade (apriorística) deixa de ser elemento centralizador tanto da produção quanto da recepção dos textos (enunciados) porque nessa perspectiva, rompe-se com a relação do ‘certo/errado’ pois se observam os contextos de produção/recepção e os sujeitos por serem ativos, social e historicamente constituídos produzem sentidos diferentes para os textos. A língua é um processo construído pelos sujeitos falantes, colocando-se como uma prática social. O texto torna-se produto e produtor de interações sociais.

Em relação aos processos de ensino/aprendizagem o texto finalmente ‘entra’ na sala de aula e passa a ser objeto de discussão e reflexão. Parte-se do ‘texto’ para se

chegar ao texto, isto é, importam as formas de enunciação do enunciador que deve ser considerado como sujeito sociohistórico, produtor de seu texto.

O alocutário, por sua vez, produz sentido(s) para o texto a partir das relações estabelecidas entre locutor e a sua produção, mediadas pelo texto, mas aí se consideram um conjunto de conhecimentos prévios desse alocutário, bem como o contexto sociohistórico desse sujeito leitor/ouvinte. A relação que se estabelece é, pois, uma relação triádica entre autor/ leitor/mediada pelo texto, em contextos determinados social e historicamente. A escrita e leitura são pensadas como práticas sociais.

A fim de sintetizar essas concepções apresentadas de forma breve nesta pesquisa, apresenta-se um quadro com base em estudos de Geraldi (1984, 1996, 1997), primeiro autor brasileiro a construir essa organização tripartite das concepções de linguagem/língua.

**Quadro 1: Concepções de Linguagem/Língua/Texto<sup>4</sup>**

Concepções de Linguagem	Concepção de Língua/ texto	Forma de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Linguagem como forma de pensamento (Concepção 1)</b></li> </ul>	<p>Língua baseada em normas: é preciso aprender regras para saber expressar (escrever/falar) com precisão o pensamento.</p> <p><b>Texto:</b> é visto como representação do pensamento do autor. O sentido está no texto e no autor.</p>	<p>Ensino de regras, normas: parte-se da menor unidade da palavra (morfemas/fonemas) até se chegar ao texto. Considera-se a existência de apenas <b>uma</b> forma como correta.</p> <p><b>Objeto de estudo:</b> parte-se de unidades mínimas de significação (fonemas), chega-se à palavra e somente depois se chega ao texto.</p> <p>O texto em sala de aula é representativo da considerada ‘alta’ literatura com a presença de autores renomados.</p> <p>Forte presença da <b>prescrição</b>.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Linguagem como instrumento de comunicação (Concepção 2)</b></li> </ul>	<p>Língua como código, como estrutura.</p> <p>Língua X Fala</p> <p><b>Texto:</b> é produzido pelo autor, que se vale de uma estrutura</p>	<p>Aspectos sincrônicos da língua. Descrição dos diversos ‘falares’ com preponderância de <b>uma</b> modalidade sobre as demais.</p> <p><b>Objeto de estudo:</b> a comunicação dos indivíduos. Texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais.</p>

<sup>4</sup> Este quadro tem como base os estudos de Geraldi (1984, 1996, 1997) e foi adaptado para este trabalho.

	(sincrônica) da língua. O sentido é construído pelo receptor a partir da decodificação 'correta' do texto.	Presença da prescrição, porém, existe uma preponderância da norma considerada e reconhecida como sendo a norma culta.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Linguagem como processo de interação entre sujeitos (Concepção 3)</b></li> </ul>	<p>Língua como Discurso: <b>ação</b> entre sujeitos ativos. O discurso é forma de se colocar no mundo. As gramáticas são várias; a preponderância de uma modalidade é resultante de relações de poder entre os grupos sociais; existência e reconhecimento de diversas práticas sociais de usos da língua.</p> <p><b>Texto:</b> é uma construção social e historicamente constituída por sujeitos históricos inseridos em contextos diversos. O(s) sentido(s) é (são) construção social e histórica.</p>	<p>Reconhecem-se as diferentes modalidades da língua e os diversos usos determinam a forma adequada de práticas languageiras.</p> <p>As condições de produção (o quê, quando, para quê, para quem, quando e onde) determinam o <b>como</b> falar.</p> <p>Não existem formas incorretas de falar/escrever, a 'correção' é estabelecida pelo prestígio do grupo de falantes de determinada modalidade linguística. Busca-se a adequação de formas de comunicação, considerando-se o público a quem se destina, bem como os contextos de produção e de recepção.</p> <p><b>Objeto de estudo:</b> os textos e suas condições de produção e circulação social (processos de textualização).</p> <p>Preponderância de estudos com base na Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual e estudos sobre o Discurso.</p>

Evidenciam-se, pois, a existência de três grandes concepções de linguagem e língua que permearam e permeiam o ensino de língua nas escolas. Essas concepções apresentam relações com as Representações Sociais, que recaem sobre os usos e práticas de língua e de língua escrita. Se a escola é a instituição social, responsável pelo ensino de uma língua, e se um processo educacional é dotado de intencionalidades, entender de que maneiras essas diferentes concepções podem contribuir para formar RS de escrita, torna-se fundamental, visto que o(s) modo(s) a partir dos quais se aprende determinado assunto ajuda a construir representações sobre esse fenômeno.

As reflexões desenvolvidas exigem que se apresentem referências sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) para, em seguida, explicitar relações entre escrita – objeto de estudo desta pesquisa – e a teoria das Representações Sociais. Entretanto, antes de se passar a refletir acerca da TRS é necessário refletir sobre as especificidades da escrita, já que essa se constitui como objeto deste trabalho.

### **1.1.6. Sobre a escrita:**

Certamente, há uma questão que ‘paira no ar’ em relação à organização e exposições teóricas feitas até o momento. Se a escrita se constitui como objeto deste trabalho, por que não escrever diretamente sobre ela, de modo a evidenciar uma perspectiva de estudos em que se coloca esta pesquisa?

Acredita-se que a escrita é uma modalidade da linguagem, uma forma de manifestação da língua e não pode ser pensada fora dessas. Evidentemente que a escrita apresenta especificidades, exigindo do autor/escritor tratamentos diferenciados em relação ao ato de escrever. Entretanto, quer se ressaltar, neste trabalho, que tais ‘tratamentos’ se pautam pelas concepções e pelas representações de linguagem e língua que compõem a totalidade de pensamentos, formas de sentir e agir em relação às ações que os sujeitos podem desenvolver ‘na’ e pela escrita, sendo as especificidades desta, determinadas por aquelas. Esta seção é uma tentativa de refletir acerca dessas especificidades, pensadas sempre a partir de teorias, concepções evidenciadas neste trabalho, que determinam o lugar de fala da pesquisadora.

Reafirma-se, ainda, que a escrita, assim como explicitado por Geraldi (1984) deve ser pensada a partir de três aspectos/níveis: (i) o nível pragmático relacionado às condições de produção, as quais dizem respeito aos lugares sociais dos interlocutores, os objetivos e intencionalidades dos envolvidos no processo comunicacional, os contextos, os gêneros textuais requeridos/demandados e suportes das produções escritas; (ii) o nível semântico responsável pela coerência do texto produzido, em que o cotexto do texto emerge como uma forma de contribuir para que o leitor construa sentidos para o texto em questão. E, (iii), o nível formal, responsável pela gramaticalidade do texto de modo que o leitor possa, a partir das pistas colocadas pelo autor, produzir significações/sentidos para esse. Reafirme-se, que tais aspectos não se mostram de forma estanque, eles constituem a tessitura do texto, que compõe a construção de sentido(s) que o leitor produzirá em determinado contexto e situação comunicacional.

Retomam-se as perspectivas de estudo de Costa Val (1994; 2004); Pécora (1983) e Geraldi (1984; 1996; 1997), dentre outros que, principalmente nas décadas de 1980/1990, desenvolveram estudos que evidenciaram a importância do entendimento acerca de fatores da textualidade/textualização que envolvem produções escritas.

Costa Val (1994) apresenta em sua obra os fatores de textualidade como um conjunto de elementos que fazem com que ‘um texto seja um texto e não uma simples sequência de frases’. A autora, citando Beaugrande e Dressler (1983), enumera sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, que têm a ver com os fatores pragmáticos, enquanto a coerência e a coesão se relacionam mais diretamente aos aspectos linguísticos do discurso, constituindo a semântica do texto.

A coerência é considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto. Envolve aspectos lógicos e semânticos, mas também cognitivos, na medida em que depende do compartilhamento de informações entre interlocutores. O seu sentido é construído não só pelo sujeito/produzidor como também pelo sujeito/leitor, mediados pelo texto.

A coesão é a manifestação linguística da coerência, são os elementos que compõem a conectividade textual. Responsável pela unidade formal do texto constrói-se a partir de mecanismos gramaticais e lexicais. A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos do discurso respondendo pela conectividade textual. A coerência diz respeito às relações entre os conceitos apresentados no texto; e a coesão à expressão dessas relações no plano linguístico. Para que um texto seja coerente e coeso ele necessita de certos requisitos como: a continuidade, a progressão, a não-contradição e a articulação.

A intencionalidade e a aceitabilidade, segundo Beaugrande e Dressler (1983; citado por COSTA VAL:1994) se relacionam aos protagonistas do ato de comunicação. A intencionalidade concerne ao empenho do produzidor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos (informar, impressionar, convencer, pedir, etc.) que tem em mente em uma determinada situação comunicativa. É ela, juntamente com a determinação do público alvo, que vai orientar a construção do texto.

A aceitabilidade, por sua vez, concerne à pressuposição, à expectativa do sujeito/leitor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta, seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produzidor.

Outro fator de textualidade, segundo Beaugrande e Dressler(1983) é a situacionalidade,que diz respeito aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto quanto à situação de comunicação em que ocorre.

É importante para o produtor saber com que conhecimentos do receptor ele pode contar e, portanto, não precisa explicitar no seu discurso. A conjugação desses fatores de textualidade será a existência dos diversos tipos de discursos produzidos nos diferentes gêneros textuais. Assim, o que é visto como qualidade em um texto argumentativo formal poderá não ser bem aceito em um poema, ou em uma conversa de bar.

Entretanto, reconhece-se a inexistência de fronteiras rígidas entre gêneros e tipos textuais, dado que são comuns os processos de hibridização e intergenericidade; há ‘poesias’, por exemplo, que fazem uso de diferentes suportes e linguagens que ‘quebram’ as expectativas do leitor, no sentido de que explicitam tais hibridizações e intergenericidades de modo inusitado.<sup>5</sup>

O interesse do sujeito/leitor pelo texto vai depender do grau de informatividade de que o último é portador. Esse fator de textualidade apontado por Beaugrande e Dressler (1983) e retomado por Costa Val (Idem), diz respeito à medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal. O texto deve apresentar a preocupação com a quantidade de informações que são definidas de acordo com o perfil do leitor a que se destina, garantindo a suficiência de informações.

Isso significa, segundo Costa Val (1994), que o texto deve apresentar todas as informações necessárias para que seja compreendido com o sentido que o produtor pretende. Mas também essa autora retoma, em obra escrita em 2004, que a coerência, assim como os demais fatores, depende também do leitor; pois um texto pode ser incoerente em um dado momento, mas pode se tornar coerente em outro momento para um mesmo leitor (COSTA VAL: 2004), o que implica a não fixidez da língua e de processos cognitivos/sociais por ela exigidos.



(Sick transit. José Paulo Paes)

Os poemas publicados originalmente na década de 1970, por José Paulo Paes constituem exemplos dos ‘inusitados’ a que se quer referir. O uso de ‘placas’, bem como a direção das setas, aliadas ao título do poema– “Sicktransit” e ao contexto vivido pelos brasileiros no período da ditadura militar são elementos fundamentais que ajudam a compor os sentidos para o texto. A figura à esquerda seria a placa e a figura à direita é o poema de Paes. (Cf. PAES, José Paulo. In: *Meia Palavra*. São Paulo, Cultrix, 1973)

Outro componente de textualidade apontado por Beaugrande e Dressler (citado por COSTA VAL: 1994) é a intertextualidade, que se relaciona aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s), sendo os sentidos construídos a partir dessas inter-relações, que funcionam como seu contexto (ver também o poema de PAES, na nota desta seção).

A essa retomada breve da obra de Costa Val (1994), cuja primeira edição remonta à década de 1980, há que se colocar a questão: como os fatores que constroem a conectividade de um texto (coesão), que se dão no nível ‘formal’ (GERALDI: 1984) contribuem para a semântica de um texto?

Considerando também os estudos de Pécora (1983) e Geraldi (1984; 1996;1997), as construções do plano linguístico do texto constituem ‘opções’ que remetem às representações que se tem de língua; isto é, tendo como suposto que a escrita envolve representações que se tem do outro (TU), e de representações que se tem de língua, tais representações podem se constituir (também) como elementos que interferem nas produções escritas, principalmente (mas não só) àquelas que ocorrem em contextos escolares.

Esses autores indicam o ‘jogo de imagens’ como elemento fundamental para a constituição do ato de escrita, podendo, por vezes, essas imagens do outro, virem a contribuir para a incoerência do texto. Tais problemas podem se revelar, por exemplo, a partir do uso de um vocabulário mais erudito, de ‘orações’ dotadas de excessos de inversões e inserções, de ausência de pontuação, de concordâncias – verbais/nominais –, dentre outras questões como resultantes também de falta de clareza de quem é esse ‘outro’, que será o leitor do texto produzido e do contexto de produção/recepção do mesmo.

Pécora (1983) ao analisar um conjunto de ‘redações’ de vestibular da Unicamp aponta como recurso utilizado por escritores o uso de ‘estratégias de preenchimento’<sup>6</sup>(feito pelo autor do texto) decorrentes do esvaziamento dos polos do autor e do leitor, que se constituem como ‘não sujeitos’. Como não se tem clareza do ‘que dizer’ de ‘quem será o meu leitor’ usa-se tal estratégia evidenciada pelo uso de

---

<sup>6</sup> Estratégias de preenchimento: “mobilização de artifícios formais para tentar responder às exigências de uma tarefa que ultrapassam os meios efetivos à disposição do usuário. Evidentemente, não são as exigências de composição de uma oração que são superiores ao domínio que o aluno tem da língua, mas sim as exigências feitas pela imagem que ele adquiriu quanto ao que venha a ser uma resposta aceitável para essa tarefa”. (cf. PÉCORA: 1983, p. 40). Isso implica o preenchimento de espaços em branco na folha, muitas vezes, dotado de repetições e/ou de circularidade no contexto do texto, e/ou de conteúdo tão generalizado que constituem como ‘provas de caráter moral e/ou centradas na noção de dever’, ao contrário de argumentos baseados em ‘provas objetivas’, lógicas. (cf. PÉCORA: Idem).

‘argumento-coringa’ que preenche o espaço em branco sem que haja uma contribuição real para a construção de sentidos para o que se está tentando demonstrar, ocorrendo a incoerência textual.

É o caso de discursos circulares, que a título de exemplo, poder-se-ia relacionar a ‘slogans/frases’ do tipo: “bandido bom é bandido morto”, “a infância fonte de inocência e pureza”, “o amor fonte de toda mudança do comportamento humano”, que, caso submetido a quaisquer análises lógicas, por mais que sejam chãs, não subsistem. Todas essas ideias se ligam a imagens que se tem da língua, e, que neste trabalho, referem-se às RS de língua e linguagem, e, obviamente, RS de escrita.

Pécora afirma, em seu trabalho, a impossibilidade de separação entre o ensino de escrita (à época denominado como ‘ensino de redação’) e uma concepção de linguagem/língua. Considera-se, assim como esse autor, que a escrita é apenas uma modalidade da língua, que, embora exija e apresente especificidades, tais não podem ser desvinculadas da linguagem, sob pena de se perder a totalidade. Veja-se como o autor se refere a um possível ensino de escrita, a que ele se refere como ‘redação escolar’:<sup>7</sup>

os problemas de redação escolar constituem sobretudo os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e, esta, do mundo e da ação intersubjetiva, então há poucas coisas mais ridículas do que um especialista em redação escolar. Portanto, se esta análise disse a que veio, ela tem o valor condicionado à sua capacidade de servir a uma prática [...]. Será uma prática capaz de, reconhecendo a natureza dos problemas a ser enfrentados, renovar o papel crítico que cabe ao ensino no processo de conhecimento. (cf. PÉCORA: 1983, p. 95-96).

Justifica-se, a partir dessas breves reflexões, a importância de se discutir a linguagem, seja como uma prática de ensino, seja como forma de comunicação ordinária, consideradas as concepções de linguagem/língua. Neste trabalho, a linguagem/língua/escrita são pensadas como práticas sociais, polifônicas, dialógicas que ocorrem entre sujeitos sociais, constituídos historicamente, práticas intersubjetivas mediadas pelo discurso/texto. Reafirme-se que esta pesquisa objetiva o entendimento de RS de escrita e suas relações com o ato de escrever, o que implica pensar as especificidades da escrita em função de concepções teóricas, filosóficas, sociais que se tem de linguagem, ou seja, de RS dessas.

---

<sup>7</sup>O leitor deve ter clareza que essa obra foi publicada em 1983, época em que nas escolas brasileiras era comum nos currículos escolares a divisão entre ‘aulas de língua portuguesa’ e ‘aulas de redação’. Nesta pesquisa, produzida em 2015/2018, também se reconhecem as especificidades da escrita, mas opta-se pela totalidade da linguagem, de modo a não separar linguagem/língua/escrita. (Nota da autora).

## 1.2. SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para se falar de representações sociais, faz-se necessário lembrar Durkheim em *As Regras do Método Sociológico* (1947), que cunha o termo Representações Coletivas. É a partir de inspiração durkheimiana que Serge Moscovici irá iniciar a construção de sua obra sobre as RS na década de 1960, embora as perspectivas de estudo e as propostas desses autores sejam significativamente diferentes entre si. Nas páginas iniciais de sua obra seminal, Moscovici (2012) assim apresenta suas construções teóricas consideradas as colocações de Durkheim:

Voltemos atrás, mais precisamente em Durkheim. Em sua reflexão, as representações sociais se constituíam uma classe muito geral de fenômenos psíquicos e sociais compreendendo o que chamamos de ciência, ideologia, mito, etc. elas diferenciavam o aspecto individual do aspecto social, e paralelamente a vertente perceptiva da vertente intelectual do funcionamento coletivo: *“um homem que não pensaria por conceitos não seria um homem; pois não seria um ser social, reduzido que estaria somente ao aspecto perceptivo individual, ele seria indiferenciado e animal”*<sup>8</sup>. *“Pensar conceitualmente não é só isolar e agrupar juntas as características comuns a certos objetos; é subsumir o variável no permanente, o individual no social”*.<sup>9</sup> (cf. MOSCOVICI: 2012, p. 39-40. Grifos do autor)

Neste trabalho, tomam-se como base as reflexões de Moscovici, a partir da teoria desenvolvida principalmente em sua obra: *A Psicanálise, sua imagem e seu público* (Petrópolis, Vozes: 2012), na qual são analisadas as formas a partir das quais a ciência (a Psicanálise) passa a fazer parte do cotidiano das pessoas; isto é, de que maneiras o senso comum se apropria de determinados conhecimentos, transforma-os, assimila-os e os modifica ou não, apropriando-se e fazendo uso desses conhecimentos em suas formas de pensar, agir e sentir.

Esse autor tece reflexões acerca da Teoria das Representações Sociais (doravante TRS), buscando entender de que maneiras grupos sociais compostos por não cientistas (‘sociedade de amadores’) se apropriam dos conhecimentos construídos pela ciência e passam a fazer uso de tais. Nessa perspectiva, ele redefine o papel a ser desenvolvido pela Psicologia Social. Para Moscovici (2012), citando Durkheim a Psicologia Social deveria “preocupar-se em estudar de que modo as representações se evocam e se excluem, se fundem umas nas outras e se distinguem”. (Idem, p. 26).

---

<sup>8</sup> DURKHEIM, E. Les formes élémentaires de la vie religieuse. Paris: Alcan, 1912, p. 626. (cf. Moscovici: obra citada)

<sup>9</sup>Idem, ibidem, p. 627.

Em busca de maior precisão para a clarificação de uma concepção sobre as Representações Sociais, retoma-se novamente Moscovici, quando ele afirma:

Qualquer representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Concomitantemente, uma representação social é organização de imagens e linguagem, pois recorta e simboliza ações e situações que são ou se tornam comuns. Vista de modo passivo, ela é apreendida como o reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias exteriores a ela. A analogia com uma fotografia tirada e colocada no cérebro impressiona; o refinamento da representação é, conseqüentemente, comparado ao grau de definição ótico da imagem. Nesse sentido referimo-nos frequentemente à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, do cientista e assim por diante. (Idem, p. 26)

O autor assume a pluralidade do termo representação, mas irá, em sua obra, esclarecer uma concepção, construir uma teoria na qual demonstra como as representações sociais são constituídas pela ‘sociedade de amadores’, de modo a se inserirem no cotidiano das pessoas. Nesse sentido, adota-se uma perspectiva que as Representações Sociais (RS) vão além da ideia quer de imagem, quer de simulacro; pois envolvem uma atividade individual e social, implicando um papel ativo dos sujeitos, uma vez que esses remodelam os elementos dados pelo exterior, ‘acomodam estruturas’, enfim, reconstróem o dado no contexto de valores, noções e regras das quais se torna a partir de então solidário. (cf. MOSCOVICI: 2012; JODELET 2016 – palestra).

Mas cabe clarificar o que provoca a construção/manutenção/alteração de uma representação social. Na esteira dos trabalhos de Moliner e Guimelli (2015), pode-se afirmar que, inicialmente, um fato/fenômeno coloca-se como ‘novo’. Tal novidade divide opiniões, passando a ‘exigir’ uma tomada de posição acerca do mesmo. Esse seria o ponto de partida para a construção de RS a propósito de determinado ‘objeto’, visto que ele se mostra ameaçador e não consensual para os diferentes grupos de indivíduos. Assim, as RS se desenvolvem a propósito de um ‘objeto’ estruturante ou ameaçador da ordem social, calcado em um plano de incertezas. Essas incertezas resultam também da complexidade que envolve tal fato/objeto/fenômeno, obrigando os diferentes indivíduos, grupos sociais e instituições à tomada de posição.

Nesse contexto de divisão de opiniões, cada um dos participantes do debate se posiciona e se ‘vale’ de argumentos calcados em ‘convicções’ já construídas e conhecidas, pensando sempre que é o detentor da verdade, e, portanto, os ‘outros’ estariam equivocados, não apresentando argumentação válida para a análise do ‘novo’.

O objeto das RS ocupa as mídias e as ‘ruas’ e os ‘militantes’, partidários de uma ou outra ideia, reafirmam posicionamentos favoráveis ou contrários de acordo com sua pertença a ideologias, instituições, posicionamentos e orientações políticas e ideológicas ou outros papéis que desempenham socialmente. Assim, pode-se afirmar que as RS se constituem a partir de uma necessidade, de busca de coerência entre o conhecimento novo e o antigo; “porque o conhecimento não pode ser útil, se ele parece incoerente” (cf. MOLINER e GUIMELLI: 2015, p. 8). Enfatize-se, pois, a característica eminentemente interindividual, intergrupala e, finalmente, coletiva do fenômeno das RS (Idem, p. 9).

Pensa-se com Moscovici que a RS é a cada vez “o signo e o duplo do objeto valorizado socialmente” (MOSCOVICI: 2012, p.27), implicando uma ação subjetiva criadora, apresentando relações com os comportamentos dos sujeitos que a reconstróem e, dessa forma, reconstróem a si mesmos e as realidades em que se acham inseridos. Nesse sentido, uma RS serve, pois, ‘de modelo das realidades que lhe são correspondentes’(Idem, p. 27), interferindo e reconstituindo as realidades dos diferentes grupos que dela se apropriam ou não, a partir de processos de comunicação.

### **1.2.1. Um panorama dos estudos sobre representações sociais: a construção de um conceito**

De acordo com Jodelet (PALESTRA: 2016), Moscovici não se preocupou, ‘durante a sua existência, com a construção de uma definição acerca das Representações Sociais. E, exatamente, por isso foi bastante criticado’. Esse autor, tido como um dos principais representantes e certamente o criador da Teoria das Representações Sociais se justificou dizendo do conformismo que uma definição pode provocar.

De acordo com Jodelet (PALESTRA: 2016), para Moscovici, a definição constituiria numa limitação da teoria, pois a TRS é de tal forma abundante e rica, que hoje ela apresenta várias correntes em seu interior, além de se configurar como um campo transversal de conhecimentos. Jodelet (Idem), citando Moscovici, diz que a TRS ‘é bela’ porque é uma teoria que apresenta potencialidades de construção de outras teorias em seu interior, gerando várias ‘escolas’ e diferentes abordagens.

A amplitude da teoria é retomada por autores como Guimelli e Moliner (2015: p.14) quando afirmam que “todas as tentativas de reconstituir a noção de representações sociais remetem à Sociologia”. De acordo com esses autores:

Simmel (1908) é, sem dúvida, o primeiro a reconhecer a relação entre a separação do indivíduo situado à distância dos outros e a necessidade de representá-los. Ele defende a ideia de que a forma como os representamos molda a interação e os círculos sociais que eles formam juntos. Em um sentido diferente, Weber (1921) faz das representações um quadro de referência e um vetor da ação dos indivíduos. Ele se concentra em descrever um conhecimento comum que tem o poder de antecipar e prescrever o comportamento dos indivíduos<sup>10</sup>. (Tradução nossa)

Isso significa que o conceito de representação é usado por vários campos e diferentes teóricos usam-no em diferentes tempos a partir de diversas concepções. Guimelli e Moliner (Idem) nos asseveram, entretanto, que o verdadeiro inventor do conceito é Durkheim (1893, 1895, 1898) na medida em que ele define os contornos e reconhece o direito de explicar os mais variados fenômenos da sociedade, a partir de uma dupla separação.

Para Durkheim (Idem), as representações coletivas se separam das representações individuais. Estas últimas, específicas para cada indivíduo, são extremamente variáveis, transitórias, efêmeras e constituem um fluxo contínuo, enquanto as representações coletivas constituem-se como mais estáveis e impessoais. Ainda, as representações individuais são baseadas na consciência individual, enquanto as representações coletivas encontram seu solo na totalidade da sociedade.

Tais representações são, portanto, homogêneas e compartilhadas por todos os membros da sociedade. Sua função é preservar o vínculo que os une, prepará-los para pensar e agir de maneira uniforme. É por todas essas razões que elas são coletivas, que persistem no tempo através das gerações e que exercem nos indivíduos uma forte restrição cognitiva. Para Durkheim, o objetivo é claro: o pensamento coletivo deve ser estudado em si e por si mesmo. Trata-se de tornar as formas e o conteúdo das representações um domínio em si mesmo, a fim de reivindicar e provar a autonomia do social. E esta tarefa, segundo ele, encontra-se na psicologia social, ainda em formação, e cujo objeto então parece mal definido. (Baseado em GUIMELLI e MOLINER: 2015, tradução livre).

---

<sup>10</sup> “Toute tentative de reconstituer le passé de la notion part nécessairement de la Sociologie. Simmel (1908) est sans doute le premier à reconnaître le rapport existant entre la separation de l’individu se situant à distance des autres et la necessite de se les représenter. Il défend l’idée que la manière dont on se les représent faconne l’action réciproque et les cercles sociaux qu’ils forment ensemble. Dans un sens différent, Weber (1921) fait des représentations um cadre de réféerence et um vecteur de l’action des individus. Il s’attache à décrire un savoir commun ayant Le pouvoird’anticiper et de prescrire Le comportement des individus. (MOLINER e GUIMELLI: 2015, p. 14)

No início dos anos de 1960 (século XX), perseguindo as proposições de Durkheim e com base nos estudos em psicologia infantil (PIAGET: 1932) e psicologia clínica (FREUD: 1908, 1922), Serge Moscovici (1961) propõe-se a desenvolver uma psicologia social das representações. Considerando que as ideias de Durkheim deixam pouco espaço para a questão das interações entre o individual e o coletivo, ele propõe substituir a noção de representação coletiva pela noção mais restrita de representação social. Nas próprias palavras do autor, é uma questão de “transferir para a sociedade moderna uma noção que parecia reservada às sociedades tradicionais”, em resposta à necessidade de fazer da representação “uma ponte entre o mundo individual e mundo social, para associá-lo à perspectiva de uma sociedade em mudança”. (MOSCOVICI: 1989, 82.) (Citado por MOLINER e GUIMELLI. Idem. Tradução nossa.)

Moscovici (2012) considerará que as RS não se constituem como produtos de uma sociedade como um todo, mas sim de grupos sociais que compõem essa mesma sociedade. Isso permite entender que o pensamento social permanece sobredeterminado pelas estruturas da sociedade, mas também pelas inserções de indivíduos no interior dessas estruturas. Como as inserções podem ocorrer diferentemente, isso explicaria as diferentes representações acerca de um ‘mesmo’ objeto.

Além disso, os contatos com as novas informações se dão a partir de processos comunicacionais, calcados em processos de influência (institucional, individual), caso se considere ainda que os diferentes grupos sociais não se relacionam da mesma maneira com a língua, isso implicaria outras relações com um mesmo fato/fenômeno, contribuindo para a construção de diferentes representações de um mesmo objeto, por grupos distintos.

Da fase inicial de estudos de Moscovici (década de 1960) até a contemporaneidade, os estudos sobre RS vêm se desenvolvendo e adotando diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

É ainda com base em Guimelli e Moliner (Idem) que se evidencia a difusão da TRS no mundo.<sup>11</sup> Afirmam esses autores que a década de 1980 marcou o início da difusão internacional da teoria das representações. Sob a influência de Robert Farr e Miles Hewstone, ela encontrará pontos de ancoragem e desenvolvimento no Reino

---

<sup>11</sup> As afirmações contidas neste e nos parágrafos seguintes representam uma tradução minha (livre) de parte da obra desses autores. Esse breve histórico apresentado constitui uma paráfrase das exposições desses autores, no sentido de que não ‘reproduzi a ‘fala’ dos autores, mas parafraseei suas ideias em uma tradução livre.

Unido que emergirão, por exemplo, o trabalho de Gerard Duveen (2003) focado na articulação entre o indivíduo e o coletivo como parte dos processos microgenéticos de socialização; os estudos de Sandra Jovchelovitch (1995), que propõem considerar as representações sociais como um espaço entre o indivíduo e a sociedade, ligando objetos, sujeitos e atividades; os de Caroline Howarth (2002), centrados nas ligações entre as representações e a teoria da identidade social; ou as discussões de Ivana Marková (2007), que desenvolvem as ligações entre a linguagem e as representações sociais.

Na Áustria, o trabalho de Wolfgang Wagner (199) demonstrou o papel das interações sociais e das discussões discursivas no processo de construção de representações sociais, primeiro na Itália, por instigação de Augusto Palmonari, de Felice Carrugati e a ação institucional de Anna Maria de Rosa possibilitou a disseminação da teoria em todos os países europeus.

Na América do Norte, destaquem-se os trabalhos desenvolvidos no Canadá, pela *Agence Universitaire de la Francophonie*, cujo volume intitulado *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, organizado por Philippe Blanchet, Danièle Moore e Safia Asselah Rahal (2009), apresenta um conjunto de artigos que tratam das representações sociais acerca da língua francesa, falada por um conjunto de crianças e jovens imigrantes, oriundos principalmente de países africanos e que passam a frequentar as escolas canadenses.

As pesquisas desenvolvidas e apresentadas nesse volume ocorrem em contextos plurilinguísticos e multiculturais, dado que as crianças e os jovens imigrantes que as frequentam têm, em alguns casos, o francês como língua materna, mas também falam outras línguas consideradas por eles mesmos como maternas, alguns chegando a serem capazes de se comunicar em quatro ou cinco idiomas diferentes. Além disso, o francês falado por tais jovens não é o ‘mesmo’ falado pelos jovens da capital, Quebec, por exemplo.

Esses estudos referem-se, dentre outros aspectos, a questões da alofonia da língua francesa falada por imigrantes, e como tais processos interferem nas relações cotidianas escolares desses grupos, mas também buscam entender as RS de escola, evidenciando as relações que esses jovens constroem no interior dessa outra escola (canadense) da qual eles começam a participar. Os trabalhos se constroem assim a partir de uma perspectiva que busca identificar as RS de escolas, de práticas escolares cotidianas e de processos de ensino e de aprendizagem, a partir da ativação da memória

narrada nas entrevistas individuais e/ou em grupos realizadas pelos pesquisadores, enfatizando as relações entre linguagem, língua, práticas escolares, qualidade de ensino e processos de aprendizagem, vivenciados por jovens e crianças imigrantes que, vêm para o Canadá fugindo de guerras ou crises sociais em seus países de origem:

---

O encontro abre espaço de legitimidade de presença para esses jovens na escola, bem como uma legitimação do conhecimento da experiência que eles carregam. Por fim, é esse espaço de possibilidade que permite a mobilidade do conhecimento, sua transformação e a construção de um novo contexto de aprendizagem, que, no entanto se constrói na memória implícita das memórias escolares. (Obra citada, p.26. Tradução nossa)<sup>12</sup>

Na América Latina (México), é principalmente nos países da América do Sul (especialmente Brasil, Argentina e Venezuela) que a teoria das representações encontrará, a partir da década de 1990, um terreno propício para expansão. Aspectos históricos e culturais da formulação de questões científicas latino-americanas constituem-se como fator importante para este sucesso, e pesquisadores em psicologia social encontraram pensamento criativo, reflexivo e crítico que responde às transformações, crises políticas, econômicas e sociais.

No Brasil, é importante ressaltar, a partir dos estudos de Almeida (2009: p.715),<sup>13</sup> que a “inserção da TRS no Brasil se deu pela via de universidades situadas fora do eixo Rio-São Paulo, portanto, localizadas em centros considerados periféricos do ponto de vista da produção científica nacional à época: Nordeste e Centro-Oeste do País”.

Ângela Arruda, em entrevista à Maria Auxiliadora Banchs,<sup>14</sup> nos informa que data de 1983 o primeiro artigo publicado no país sobre a TRS, de sua autoria, no primeiro número da *Revista de Psicologia do Nordeste*, da Universidade Federal do Ceará; um ano depois da vinda da professora Denise Jodelet (1982) ao Brasil, mais precisamente na UFPB, em Campina Grande.

---

<sup>12</sup>La rencontre ouvre un espace de légitimité de présence pour ces jeunes à l'école, ainsi qu'une légitimisation des savoirs d'expérience qu'ils portent. C'est enfin cet espace de possibles qui permet la mobilité des savoirs, leur transformation, et la construction d'un nouveau contexte pour les apprentissages, lesquels néanmoins sont bâtis sur la mémoire implicite des souvenirs d'école. (Obra citada, p. 26)

<sup>13</sup>ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. *Abordagem Societal das Representações Sociais*. In: Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

<sup>14</sup> Entrevista concedida à Maria A. Banchs. “Ângela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados. Org. SOUSA, Clarilza Prado de, *et alli*. Fundação Carlos Chagas e Champagnat, Ed. PUCPR. Curitiba, 2014.

Retoma-se Almeida (2009, p. 725) para afirmar que:

---

Atualmente, o estudo das RS encontra-se em plena expansão no Brasil e se observa uma clara ampliação das áreas que têm aderido a este referencial, incluindo, em um primeiro momento, Educação, Saúde e Serviço Social, seguidos pela História, Sociologia, Antropologia, Geografia, Comunicação e Meio Ambiente. Ampliaram-se também, os trabalhos de pesquisa, o que pode ser constatado pelo número crescente de participantes nos eventos da área. Em 1994, duas centenas de congressistas se reuniram na cidade do Rio de Janeiro, durante a “2nd International Conference on Social Representations (ICRS)– evento itinerante, já realizado nove vezes na Europa, América do Norte, América do Sul e Ásia. Em 1998, em Natal, no Estado do Rio Grande do Norte, foi inaugurada a I Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS), que reuniu mais de 200 pesquisadores, docentes e estudantes de todas as partes do País, bem como da França, Grã-Bretanha, Portugal, Suíça, Cuba e Venezuela, para apresentar e discutir seus trabalhos de pesquisa desenvolvidos sob a égide da TRS. [...] A partir de 2003, o evento assumiu, também, uma identidade nacional, inaugurando a Conferência Brasileira sobre Representações Sociais (CBRS), com a qual as JIRS passaram a coincidir.

---

No ano de 2017, foi realizada a X JIRS e VIII CBRS cuja temática “Campos, Vertentes e Fronteiras” teve lugar em Belo Horizonte, na UFMG, contando com vários trabalhos distribuídos em 12 eixos temáticos, o que vem reafirmar a expansão de estudos ligados à teoria das representações sociais no Brasil.

Esses são alguns dos estudos construídos com base na TRS. Além disso, devem-se considerar as perspectivas de estudos desenvolvidas não apenas nesses trabalhos, mas em outros que aqui não se fez referência. De acordo com Guimelli e Moliner (2015, p.21) pode-se sintetizar os estudos sobre a TRS, consideradas as abordagens, a saber:

---

A abordagem fundante, proposta por Moscovici e comumente conhecida como sociogenética, concentra-se em descrever as condições e processos envolvidos no surgimento de representações. A abordagem estrutural (ABRIC, 1976) se concentra mais no conteúdo das representações, sua organização e dinâmica. A abordagem sociodinâmica (DOISE, 1990) concentra-se nas ligações entre as relações sociais e as representações sociais. Por fim, a abordagem dialógica (MARKOVÁ, 2007) enfatiza o papel da linguagem e da comunicação na elaboração de representações.

Deve ser acrescida a essas a abordagem proposta por Antunes-Rocha que trata das Representações Sociais em Movimento (RSM) que, além de considerar as relações sociais (assim como a perspectiva sociodinâmica), reputa também as movimentações dos sujeitos que alteram, refutam suas RS ao longo de suas trajetórias de vida, de

trabalho, de formação, construindo um movimento que altera o sujeito, suas RS, e suas relações sociais.

Ainda afirmam os autores citados que embora essas orientações sejam diferentes, elas são “de fato complementares porque desenvolvem e aprofundam uma ou outra das facetas do conceito cunhado por Moscovici” (Idem, p. 21). Talvez essa diversidade de orientação advinha do fato de o próprio Moscovici propor várias definições de representações sociais, todas complementares. E continuam os autores:

---

As razões para essa flexibilidade são múltiplas. Primeiro, torna possível não limitar a pesquisa limitando-a a um arcabouço teórico rígido e restrito. Em seguida, permite que o estudo das representações sociais faça parte de um paradigma, uma corrente de pensamento e um espaço de estruturação do conhecimento, e não de um arcabouço teórico constituído e limitado. Por fim, a realidade das representações sociais é tal que a conceituação pode variar dependendo da perspectiva adotada por este ou aquele pesquisador. Nós podemos estudá-las em seu surgimento, em seu papel regulador das interações sociais, do ângulo de sua estrutura interna ou mesmo de suas ligações com a linguagem.<sup>15</sup> (cf. MOLINER e GUIMELLI:2015, p.21-22. Tradução nossa).

Neste trabalho, dados o seu objeto e sujeitos de pesquisa, opta-se pela primeira abordagem baseando-se na afirmativa de Antunes-Rocha (2012, p. 20) ao apontar que a TRS “constitui uma importante ferramenta teórica e metodológica para conhecer, interpretar e intervir nos coletivos profissionais da educação em contextos de desigualdade e diversidade”. Mas não se podem desconsiderar as contribuições apresentadas por Marková (2006, 2017), uma vez que o objeto deste trabalho – escrita – toma a língua como práticas sociais fundamentadas na dialogicidade (cf. se buscou demonstrar na seção que trata sobre a linguagem).

---

<sup>15</sup>Les raisons de cette flexibilité sont multiples. D’abord, elle permet de ne pas limiter les recherches en les enfermant dans un cadre théorique rigide et étroit. Ensuite, elle permet d’inscrire l’étude des représentations sociales dans le cadre d’un paradigme, d’un courant de pensée et d’un espace de structuration des savoirs plutôt que dans celui d’un cadre théorique constitué et borné. Enfin, la réalité des représentations sociales est telle que leur conceptualisation peut varier en fonction de la perspective adoptée par tel ou tel chercheur. On peut ainsi les étudier dans leur émergence, dans leur régulateur des interactions sociales, sous l’angle de leur structure interne ou encore sous celui de leurs liens avec la langue.(cf. MOLINER e GUIMELLI: 2015, p.21-22)

Necessário se faz aprofundar conceitos e posicionamentos teóricos adotados neste trabalho. Retoma-se Moscovici para buscar elucidar os processos que envolvem a construção de uma RS. É o que se apresentará a seguir.

### **1.2.2. Entendendo a construção de Representações Sociais em Movimento:**

Moscovici delimitou como ponto central de sua pesquisa, a questão: “Como uma teoria científica se transforma em representação social?” (Idem, p. 103). E ao buscar aprofundar os estudos para responder à essa questão ele parte de um postulado: “A Psicanálise é uma ciência explicativa” (Idem, p.103). Assim, esse autor afirma que uma ciência para ser incorporada ao cotidiano das pessoas (comuns), faz-se necessário que ela se afaste dos grupos de especialistas. O mundo do conhecimento pode levar perigo às constatações (postas pelo *establishment* social), destruindo a integridade das identidades construídas. Dessa forma, limita-se e controla-se seriamente o que se sabe e o que não se sabe; de quem se fala e de quem não se fala. A ciência, à medida que é dada a conhecer por um número maior de indivíduos, a que Moscovici denomina ‘sociedade de amadores’, pode instituir ‘transgressões’, colocando o conhecimento a serviço de todos(as).

Ora, conhecer um fenômeno implica também conhecer a si mesmo a partir desse fenômeno; e isso pode levar à disseminação de um poder ou à descentralização de formas de saber que, por sua vez, pode afastar os indivíduos de princípios que foram solidamente construídos e que ‘determinam’ formas de sentir, agir e pensar desses mesmos indivíduos. E, em apresentando tal possibilidade, propiciar a eles a ‘reconstituição’ de suas identidades e das identidades dos grupos a que pertencem, ao mesmo tempo em que pode possibilitar outras relações com o conhecimento sobre o ‘fato/fenômeno’.

Uma vez oportunizada essa reconfiguração identitária pode haver uma reengenharia individual e social o que justifica a ‘periculosidade’ apontada por Moscovici. Assim, para que uma RS se forme, alguns fenômenos precisam ocorrer. Um deles é o conhecimento do fato científico por um número maior de pessoas. Essas pessoas, a partir do momento em que têm conhecimento de um fato científico, iniciam processos de seleção das informações científicas difundidas. É o que Moscovici denomina como sendo a ‘vulgarização’ da ciência ou do fato científico. Em seus estudos, Moscovici demonstra que alguns de seus respondentes, veem a *vulgarização*

dos conhecimentos como um risco, pois pode advir daí a desestabilização do sujeito, requerendo, por vezes, necessidades de mudanças. Tais mudanças podem se colocar de forma direta ou em estado latente nos grupos que se apropriam de conhecimentos científicos. Daí a necessidade de classificar e selecionar as várias informações postas por uma ‘nova’ teoria.

Quando realiza sua pesquisa, Moscovici entrevista 2.265 pessoas, e cria categorias para as respostas dadas pelos entrevistados. Ao serem perguntados acerca da questão da vulgarização da Psicanálise alguns desses entrevistados respondem-na a partir do que Moscovici denomina de postulados. Consideram-se alguns postulados como importantes, dando-se a eles destaque, visto que reafirmam as observações feitas, pois eles demonstram as formas a partir das quais homens e mulheres comuns lidam com as questões ‘do conhecer’.

“Há coisas que é melhor ignorar”, ou “o equilíbrio da vida é mantido somente se as barreiras são erguidas em torno de algumas questões” ou “é interesse do homem de desconhecer, de não conhecer”. (Obra citada, p. 97).

Contrapondo à ideia subjacente a várias culturas e grupos sociais, alguns entrevistados por Moscovici (Idem) dizem da necessidade de *ignorar*, visto que o desconhecimento de um fato, não requer que o indivíduo/grupo social se posicione ou pense de forma diferente daquela que está posta. Nessa perspectiva, a ‘ignorância’ seduz, pois não gera conflitos, não desestabiliza o sujeito individual ou coletivo, mantendo-o no ‘mesmo lugar’.

Todo conhecimento exige um esforço cognitivo, que pode alterar o indivíduo e o grupo social a que ele pertence, numa relação dialética. E, em sendo assim, ao se alterar o indivíduo, altera-se o grupo e, ao se alterar o grupo, aquele também se altera novamente, criando um *continuum* de mudanças; o que obriga ao indivíduo e ao grupo a se repensarem e a repensarem o que está posto nas sociedades para os diferentes grupos sociais que dela participam.

Mas, volte-se à questão que iniciou a subparte deste capítulo, qual seja, “Como uma teoria científica se transforma em representação social?” Para responder à questão, Moscovici elabora outra, que aqui também se subscreve: “Como é formada a representação de um objeto social de tal maneira que a ameaça que representa seja evitada e a identidade que a ameaça seja restaurada?” (Idem, p. 100).

E, nesse sentido, o autor discutirá as significações do verbo *formar* identificando-o como “uma sucessão provável de fenômenos cujas etapas, um dia, serão validadas pela observação experimental” (Idem, p. 100). Além disso, acrescenta-se, o verbo escolhido pelo autor apresenta dentre outras significações a ideia de ‘construir, fazer, produzir’, o que implica uma atividade não apenas individual, mas uma atividade social, ao mesmo tempo em que corrobora a ação do indivíduo em um dado contexto, e não algo herdado geneticamente.

De acordo com Jodelet (2001), um fato novo traz sempre à tona a necessidade de conhecê-lo, dado que os indivíduos não se encontram ‘isolados num vazio social’, daí, necessita-se saber como se comportar, como dominar o mundo que nos cerca, além de ter capacidade de resolver os problemas que se nos aparecem:

partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET: 2001, p. 17)

Isso implica que as representações apresentam sempre um caráter social e são necessárias à convivência humana, no sentido de que aproximam pessoas comuns de novos fenômenos científicos e/ou fatos sociais que até dado momento não eram conhecidos, mas com os quais a sociedade de amadores deve passar a conviver; assim, essa sociedade de amadores deve construir/formar representações de modo a inserir o ‘novo’ em seu cotidiano. De acordo com Jodelet, à medida que surge o ‘novo’, os grupos sociais não podem se manter indiferentes ao mesmo; assim mobilizam “o medo, a atenção e uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defenderem”(JODELET: 2001, p. 20). É a partir dessas mobilizações que os grupos formam representações sociais acerca de um dado fenômeno.

Para Moscovici (2012) e Jodelet (2001), a formação de RS é um processo ativo de indivíduos/grupos sociais que buscam assimilar, entender e se aproximarem de novos fatos, visto que se faz necessário tornar o estranho familiar. Ainda, segundo Moscovici, a elaboração de uma RS ocorre a partir de dois processos que são fundamentais: a objetivação e a ancoragem. Nas palavras de Moscovici (2012: p. 100-101), a **objetivação:**

permite tornar real um esquema conceitual e substituir uma imagem por sua contrapartida material, resultado que tem primeiramente um alcance cognitivo: o estoque de indícios e de significantes que a pessoa recebe, emite e manipula no ciclo das infracomunicações pode tornar-se superabundante. Para reduzir a distância entre a massa de palavras que circulam e os objetos que as acompanham, e como não se poderia falar de “nada”, os ‘signos linguísticos’ são acoplados a “estruturas materiais” (tentamos acoplar a palavra à coisa). Esse processo é mais indispensável quanto mais a linguagem – a linguagem científica principalmente – pressupuser as convenções que fixam sua adequação ao real. [...] **Quando a ruptura entre as normas técnicas da linguagem e o léxico corrente acontece, o que era símbolo aparece como signo.** É natural, assim, que procuremos saber signo de que e fazê-lo corresponder a uma “realidade”. (Grifos meus)

Dada a densidade do trecho acima, busca-se, neste momento, explicitar por partes o que ele permite ao leitor pensar. Inicialmente, é necessário entender que o processo de objetivação compreende algumas etapas. A primeira delas diz respeito à identificação do novo. Quando um indivíduo entra em contato com informações novas, existe uma reação imediata: a identificação do ‘novo’, obviamente, constituídas por um conjunto significativo de novas informações. Ora, se existe uma multiplicidade de informações, faz-se necessário recortá-las, dividi-las, enfim, analisá-las para que o sujeito possa se aproximar dessas informações novas. Analisar, nesse sentido, significa retirar desse conjunto maior, algumas informações que o indivíduo e/ou grupo social considera relevantes, o que implica um intenso trabalho cognitivo.

Concomitantemente, existirá nesse processo um trabalho de classificação, que implicará, dentre outras atividades intelectuais, a hierarquização das informações, consideradas as mais relevantes, para determinado indivíduo ou grupo, selecionando-as de acordo com os conhecimentos prévios desse sujeito individual ou coletivo. Assim, estabelece-se uma ligação entre o ‘posto’ e o ‘pressuposto’, isto é, entre o novo e o velho, entre o por saber, por conhecer e o já sabido, já conhecido. Ocorre então uma aproximação entre esses dois ‘mundos’: o já conhecido e o por conhecer. Adaptam-se informações novas às velhas, para finalmente, ‘naturalizar’ a informação nova. No dizer de Moscovici (Idem: p. 103):

Naturalizar e classificar são duas operações essenciais da objetivação. Uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico. Uma enriquece a gama de seres atribuídos à pessoa [...], a outra destaca certos de seus atributos desses seres para poder olhá-los no quadro geral **conforme o sistema de referências que a sociedade institui.** (Grifos meus)

Assim, para que o indivíduo construa uma RS, deve existir uma mobilização motivada a partir de estímulos externos (contexto), que ele internaliza, e, será a partir do conflito entre essas ‘forças’ que se construirá a RS. Acrescente-se, que uma RS ocorrerá tendo como pressupostos os conhecimentos, crenças, valores, etc... que a sociedade de amadores já detém. Essas crenças, valores, etc. constituem o sistema de referência partilhado pelos sujeitos no interior de uma dada comunidade social.

É nessa perspectiva que Moscovici (2012) e Jodelet (2016) caracterizam o senso comum como um intenso trabalho de apropriação/construção, visto que não existe por parte do sujeito um posicionamento apático. Ao contrário, consiste em um intenso trabalho individual e/ou coletivo em que os indivíduos não absorvem de maneira passiva os conhecimentos construídos pela ciência. Mas, considera-se que, ao se ‘formar’ uma RS, o indivíduo/grupo mobiliza um conjunto de sentimentos, conhecimentos, crenças, etc. já partilhados socialmente, em função daquilo que se está por conhecer; é importante, seja lembrada, a questão anteriormente colocada por Moscovici (Idem) e aqui novamente reproduzida, qual seja, “Como é **formada** a representação de um objeto social de tal maneira que a ameaça que representa seja evitada e a identidade que ameaça seja restaurada?” (Idem, p. 100. Grifo meu).

Ressalte-se que a passividade colocada na forma verbal ganha significado especial, pois embora não esteja expresso, o ‘agente da passiva’ existe; a estrutura sintática produz o apagamento do agente, mas o deixa subjacente de modo que ao leitor seja confirmada a sua existência e identificação na construção da RS. Se uma RS ‘é formada’ existe nessa ‘aparente’ passividade da estrutura frasal um agente que a constrói, que a forma. Essa estrutura sintática construída por Moscovici em sua obra seminal (já referenciada) impõe nesse movimento de construção de RS um agente que mesmo não identificado, expresso, evidencia a sua existência.

Dessa maneira, ao se aproximar do ‘novo’ o sujeito individual/coletivo vale-se de seu(s) sistema(s) de referência(s), aproximando esse ‘novo’ de ‘esquemas’ já constituídos no dizer de Moscovici (Idem). Isso implica que o sujeito reconstrói as novas informações a partir do já conhecido, e será ‘este conhecido’, este ‘modelo’ que lhe dará subsídios para entender o que é novo. Além disso, uma teoria (nova) apresenta normalmente uma multiplicidade de informações que o sujeito comum não dá conta de reter integralmente em sua complexidade, logo, ocorre a ‘vulgarização’ das informações. Ressalte-se, porém, que a vulgarização não pode ser entendida apenas como uma simplificação de conhecimentos mais amplos; embora haja uma seleção de

informações no que concerne à apreensão do novo fenômeno, tal **não** pressupõe um processo banal, de simples facilitação, mas a aproximação entre o novo e o já conhecido, com o intuito de emprestar materialidade ao fenômeno em questão.

E é a essa materialidade que o autor se refere ao afirmar, na segunda parte da citação referenciada anteriormente: “**Quando a ruptura entre as normas técnicas da linguagem e o léxico corrente acontece, o que era símbolo aparece como signo. É natural, assim, que procuremos saber signo de que e fazê-lo corresponder a uma “realidade”**”. (Idem. Grifos meus)

Caso se pense no significado das palavras ‘símbolo e signo’ tem-se que:

O termo **símbolo**, com origem no grego (sýmbolon), designa um elemento representativo que está (realidade visível) em lugar de algo (realidade invisível) que tanto pode ser um objeto como um conceito ou idéia, determinada quantidade ou qualidade. O “**símbolo**” é um elemento essencial no processo de comunicação, encontrando-se difundido pelo cotidiano e pelas mais variadas vertentes do saber humano. Embora existam **símbolos** que são reconhecidos internacionalmente, outros só são compreendidos dentro de um determinado grupo ou contexto (religioso, cultural, etc). Ele intensifica a relação com o transcendente. (In: Dicionário etimológico. Disponível em: <[www.dicionarioinformaletimologico.com](http://www.dicionarioinformaletimologico.com)>. Acesso em: 29 jun. 2016)

**Signo**: aceno, símbolo, sinal, marca, índice, indício, constelação. (In: Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br>>. Acesso em 29 jun. 2016)

Para Charles Sanders Peirce (semióticista): signo, ou “representante”, é toda coisa que substitui outra, representando-a para alguém, sob certos aspectos e em certa medida. (cf. Pignatari, Décio. In: Disponível em: <[www.caminhodasletras.com.br](http://www.caminhodasletras.com.br)>. Acesso em: 29 jun. 2016)

Os conceitos dos dois vocábulos aparentemente se sobrepõem, sendo indicados em alguns dicionários como sinônimos. Há, porém, que se esclarecer o sentido desses vocábulos, não na língua ordinária, mas na linguagem científica. Estudos linguísticos apontam que, entre as palavras símbolo e signo há sutis diferenças, e, obviamente, muitas semelhanças. Para Saussure (1969), o vocábulo ‘signo’ refere-se a uma realidade linguística, o signo linguístico é um composto binário de significante e significado, dupla face de uma mesma moeda. Ou seja, para cada signo linguístico existiria uma realidade material (significante), composta de um conjunto de letras/fonemas, a que corresponderia um significado (ideia mental) formado a partir de impressões sensoriais. Assim, o signo linguístico não seria o ‘objeto’ em si (referente), mas a representação de um referente.

Finalmente, o signo linguístico teria sempre um caráter social, arbitrário (porque é imposto) e convencional (resultado de uma convenção entre as comunidades de falantes). Já a palavra símbolo apresentaria um caráter mais amplo, histórico, podendo, dentre outros sentidos, englobar a palavra signo, visto que a linguagem se caracteriza como simbólica. Mas também seriam exemplos de símbolos as bandeiras nacionais, os hinos de clubes ou de países, a cruz para os cristãos, dentre outros. O símbolo apresenta assim, um caráter histórico.

Para Bakhtin (Idem), a linguagem é essencialmente simbólica. A enunciação requer a constituição de sujeitos (ativos) que mediados pela linguagem constroem significações para o enunciado que ocorre em contextos sociais e históricos determinados, o que também determina os ‘lugares’ sociais de fala; é esse conjunto de elementos que permite que os alocutários (EU---TU) construam sentidos para os discursos.

Agora, pense-se com maior rigor as relações entre os parágrafos precedentes. Moscovici (obra citada) afirma que a linguagem científica apresenta ‘novas’ significações para alguns vocábulos, pois os inserem em determinado contexto (científico) atribuindo-lhes significações específicas e esses passam a explicitar conceitos específicos no interior do contexto científico. É o que ocorre com as palavras signo e símbolo, acima explicitadas. Na língua convencional, o dicionário traz essas palavras como sinônimas; porém, para os estudos da linguagem, tais vocábulos representam conceitos específicos e lhes são atribuídas significações que, embora encontrem zonas de interseção, apresentam especificidades, como se demonstrou acima.

Assim, é que as palavras, tomadas pela linguagem científica, tornam-se ‘signos’, sinais de algo (ao mesmo tempo em que podem passar a constituir conceitos) aos quais, em um primeiro momento, a sociedade de amadores tentará associar uma dada realidade, a fim de que essa associação se materialize em um referente. É a partir desse ponto que o trabalho dos indivíduos inicia a apropriação de informações, associando o ‘novo’ ao já conhecido, a fim de desenvolver um processo de naturalização, adaptando as novas informações aos esquemas, às referências que os sujeitos já possuem.

E, nessa perspectiva retomam-se as ideias de Bakhtin (1986) em relação ao ‘signo’. Para esse autor, o signo pode ser visto apenas como um sinal, indício de algo. Somente o processo de interlocução, inserido em uma prática social, de uso lhe confere significação. Por isso as informações construídas pelas diversas ciências requerem um

uso próprio para a língua, construindo significações que lhe conferem um valor específico na situação comunicacional.

Retomem-se, neste momento, as questões que norteiam a pesquisa em tela. Neste trabalho, busca-se entender ‘quais as Representações Sociais de escrita de estudantes da graduação em Educação do Campo –Curso Linguagens e Códigos – da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (LEC-LC/UFVJM) – Diamantina. Como se formaram tais Representações Sociais? E como essas RS se ‘re-configuram’ em contato com outras escritas, incluindo as escritas acadêmicas?

A retomada das questões centrais de pesquisa tem como objetivo apresentar algumas reflexões impostas pela TRS apresentada (parcialmente) até aqui. Percorre-se com Moscovici as questões que nortearam o seu trabalho, apropriando-se dessas em relação à presente pesquisa. Moscovici coloca: Como uma teoria científica se transforma em RS? (p.103). E para responder a essa questão, ele parte do pressuposto que “a Psicanálise é uma ciência explicativa” (p. 103), pois, a sua existência gira em torno de um princípio fundamental – nesse caso, a libido. E, na esteira dos trabalhos de Moscovici, neste trabalho, coloca-se a questão: ‘*Os estudos de/sobre a Linguagem constituem-se como uma ciência explicativa?*’ A resposta a essa questão não é simples, porque apresenta uma dupla resposta: o sim e o não.

**Sim**, porque a Linguística (Descritiva), os Estudos da Translinguística (Bakhtin), os Estudos Gramaticais descrevem, explicam fatos/fenômenos em relação aos usos da língua, a partir de determinados princípios. Obviamente, que para cada uma dessas teorias os princípios que as concebem são diferentes entre si. **Não**, porque tais estudos podem ir muito além da explicação/descrição de fenômenos/fatos linguísticos. Podem impor regras, podem impor, inclusive, uma estrutura linguística de composição e de argumentação textuais. E, nesta pesquisa, enfatiza-se a escrita ensinada nas universidades, pois essas podem se constituir como uma ciência ‘a parte’, embora pertençam ao conjunto de estudos da linguagem de modo mais amplo. Assim, as escritas acadêmicas podem ser vistas tanto como uma teoria, pois têm princípios que as direcionam, mas as direcionam para determinado uso e função, por isso, também se insere em um conjunto de teorias de Linguagem, mas, ao mesmo tempo, configuram-se como práticas, que apresentam um uso social, específico de uma forma de linguagem.

Talvez, a escrita requerida pela universidade, que aqui se denomina como ‘escrita acadêmica’ seja a teoria que mais explícita e severamente impõe um conjunto de regras ao escritor, ditadas, dentre outras pela Associação Brasileira de Normas

Técnicas (ABNT) que determina sobre a organização do texto. Ainda, são determinados explicitamente elementos de construção do texto tais como: como fazer citações, referências, determinação da pessoa do discurso a ser usada, modalidade linguística a ser utilizada, dentre outras. Some-se a isso, o fato que **todas** as universidades do país constroem um ‘Manual de Normalização Técnica’ a ser seguido por seus estudantes em suas produções científicas.

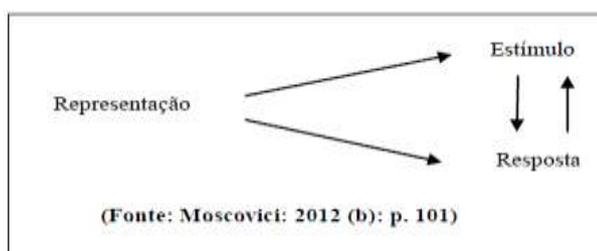
Assim, essas regras vão desde a determinação do tipo de letra, espaçamentos e parágrafos, à determinação de uma estrutura morfossintática do texto. Além disso, e talvez um ponto fundamental no texto acadêmico seja a exigência de produção de um **discurso**, que se revela na obrigatoriedade da **autoria**. Autoria essa, que implica a **apropriação** das ideias científicas universalmente construídas pelo sujeito no momento em que este escreve. Não basta, em um texto acadêmico, que se repitam ideias de determinado(s) autor (autores), este exige que o sujeito se **aproprie** de ideias, conceitos, concepções, paradigmas de um ou vários autores, podendo/devendo citá-los, mas ao mesmo tempo, a palavra a ser dita deve ser não apenas a do autor consagrado, mas a do autor do texto que ‘está sendo produzido’. Espera-se que o estudante, ao produzir o seu texto, **dialogue** com os textos reconhecidos universalmente como científicos, valendo-se dessa produção científica, para reafirmar/refutar o que diz. Como se vê, o mundo da escrita, no qual adentra um universitário, nesta pesquisa, um universitário oriundo do Campo, guarda uma significativa complexidade.

Cabe então uma questão ‘à moda moscoviciana’: Como esse sujeito destitui a palavra (já conhecida e usada) de sua simbologia (inerente), transforma-a em signo (sinal) a fim de se apropriar dela, fazendo-a corresponder a uma realidade no momento em que ele é um aprendiz (estudante), para imediatamente, restituir-lhe a simbologia, também desta se apropriando visto que ele será/é um professor?

Esse ‘lugar’ que o estudante ocupa é um ‘entre’: ele está ‘entre’ uma RS já constituída de escrita (‘informações velhas’) e as ‘novas informações sobre a escrita (adquiridas no curso). Ao mesmo tempo, a escrita é uma **prática social**, o que implica o desenvolvimento de uma ação (ação de escrever). Quando o estudante objetiva o conteúdo da escrita (no ato de escrita, demandado pelo professor, por exemplo), ele (estudante) se afasta do grupo de especialistas da linguagem (pois ele deve exercitar uma prática discursiva), e, nesse **ato de escrita** essa comunidade de aprendizes (estudantes) passa a se situar em relação à língua e à sua complexidade, passando a tratá-la da forma como a entende.

Moscovici (2012b) assevera que os indivíduos/grupos sociais se apropriam de teorias científicas segundo alguns preceitos com os quais já convivem, ou seja, a apropriação de novas informações se dá a partir de RS já constituídas. Essas RS (anteriores) predisõem o sujeito a perceber determinados estímulos e não outros estabelecendo, por sua vez, uma ‘resposta’ até certo ponto esperada. Para evidenciar essas relações Moscovici adota um ‘modelo’ de representação, aqui reproduzido, a fim de emprestar clareza às afirmações:

**Figura 3:**



**Fonte: Moscovici. 2012 (b) p.101**

A confirmação dos estudantes se transforma na confirmação dos sentidos, o ‘universo desconhecido se torna familiar’, devendo ser, neste caso, demonstrado a partir do exercício da própria escrita (o ato de escrever). A relação com o ‘objeto’ se estabelece e ‘essa apropriação indireta do poder, é um ato gerador de cultura. Ocorre, então a ‘reificação’ do fenômeno— escrita. (cf. MOSCOVICI:2012(a), p.102).

Uma vez reificada a escrita, as suas RS “têm um grau de objetividade variável em relação às ciências que estão em sua origem” (Idem, p.113) e as práticas podem pender em um ou outro sentido, provocando, no sujeito que vivencia o processo de formação um conflito, uma pressão à inferência que pode levá-lo a modificar a RS anterior (que ele já trouxe para o curso) de escrita, mantê-la (porque o ‘novo’ pode ser perigoso) ou a tensioná-la *ad infinitum*.

A esse movimento que ocorre no sujeito, Antunes-Rocha (2012) denomina de RS em **Movimento** (RSM). Esse movimento tem ‘lugar’ no sujeito e ocorre durante todo o processo de construção/formação de RS. Até que essa RS se cristalize e se insira no cotidiano desses sujeitos individuais e coletivos, transformando-se em informação ‘velha’ tornando-se um conhecimento útil a todos.

Antunes-Rocha (1995, 2004, 2012), Antunes-Rocha *et alii* (2015) e também em trabalhos desenvolvidos no GERES em conjunto com Ribeiro (2016), Carvalho (2013),

Amorim-Silva (2016), Benfica (2017) e Gomes (2016, 2017) têm produzido estudos que consideram TRS em uma perspectiva que busca entender as RS em movimento. Ancora-se nesses autores para afirmar que os sujeitos em contextos que os pressionam à inferência podem reelaborar suas RS, produzindo o que caracteriza o movimento.

Um sujeito (individual/coletivo) é colocado diante de informações/fatos ‘novos’, que o pressionam à inferência, ocasionando um conflito, sua ‘desestabilização’. Nesse processo, ele mobiliza sua cognição/ações/comportamentos/attitudes e emoções em virtude desse ‘novo’. Esse sujeito é detentor de um conjunto de conhecimentos, saberes, crenças... que revelam suas RS acerca do fenômeno; nesse momento, sua mobilização o impede, a partir das informações (novas), a constituir processos de identificação, seleção, avaliação, comparação, classificação... de modo a objetivar tais informações; considera-se, neste momento, a existência de um movimento ‘inicial’, visto que ele entrou em processo de mobilização, consideradas as RS anteriores e as novas informações.

Tal movimento ocorre em uma perspectiva dialética, visto que as informações recebidas vão desenvolver uma ação sobre o sujeito, que, por sua vez, também agirá sobre tais informações, mobilizando-se para desenvolver processos de seleção, de avaliação, de comparações e de aproximações entre ‘informações já constituídas’ e informações ‘novas’. Essas tentativas de aproximação entre o ‘dado’ e o ‘novo’, implicam que a busca de naturalização do novo, ancorando-o em informações ‘velhas’. Não se pode perder de vista a dialeticidade desse movimento; assim, esse sujeito pressionado à inferência, continuará a desenvolver movimentos no sentido de aderir, refutar e/ou alternar entre adesão e refutação das novas RS. Ribeiro (2016) citando Antunes-Rocha *et alii* (2015) afirma:

percebe-se que diante do “estranho” os sujeitos impelidos à inferência podem produzir três movimentos: (a) recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança e dando mais força ao saber já instituído, (b) aderir integralmente ao estranho, promovendo uma ruptura com o passado ou (c) iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente. (RIBEIRO: 2016, p. 72).

Retomo ainda a produção de Antunes-Rocha *et alii* (2015, p.836) em que os autores afirmam acerca das Representações Sociais em Movimento:

De um modo geral, os resultados das nossas investigações apontam que os sujeitos diante do estranho podem articular três movimentos:

podem recusar-se a vivenciar o novo; aderir integralmente ao estranho, quase sempre anulando o que lhe era familiar; ou iniciar um processo de reelaboração do familiar na perspectiva de integrar o novo. Observamos que não há uma linearidade, ou mesmo uma sucessão na apropriação desses três movimentos. O que parece circunscrever as possibilidades de escolha está inscrito nas condições sócio-culturais de cada um e do grupo como um todo. (ANTUNES-ROCHA *et alii*: 2015, p.836).

A partir das colocações das pesquisas realizadas no Geres/FaE/UFGM, torna-se fundamental apresentar algumas reflexões que, embora constituídas no coletivo, formam, neste trabalho, uma apropriação individual. Tal apropriação objetiva explicitar as ideias contidas no termo Representações Sociais em Movimento (RSM).

Um indivíduo, por estar inserido em determinado contexto social, detém um conjunto de conhecimentos, saberes, crenças, que ajudam a constituir suas RS acerca de determinado fato/fenômeno. Em contextos de formação, nesta pesquisa, em um contexto formal de aprendizagem (universidade), os sujeitos se colocam em situações de pressão à inferência, provocados por um conjunto de novas informações sobre determinado objeto. Esse contexto é gerador de conflitos.

Trata-se, nesse momento, de buscar objetivar as novas informações, confrontando-as com as velhas, de modo a tensionar o sujeito em movimentos de aderência ou de rejeição pelo novo. Ocorre, porém, que o sujeito pode aderir **ou** não, mas pode também aderir e não aderir ao novo, isto é, pode ser que o sujeito demonstre ter momentos/aspectos de adesão e em outros momentos recuar, rejeitar o novo. Enfatize-se a presença de movimentos, que podem predispor-lo (ou não) a mudanças. Esse seria o ‘Momento 1’ – motivado pelo conflito entre o ‘instituído’ e o ‘por instituir’, em que o sujeito se movimenta (idas e vindas).

Caso o sujeito continue sob pressão à inferência, seria constituída um segundo tempo – ‘Momento 2’ – no qual ocorreria o ‘caos’. ‘Caos’ pode ser caracterizado como ausência de ‘luz’. Portanto, seria o momento em que o sujeito ‘perderia’ as representações anteriores, as RS já constituídas e se caracterizaria pela ‘ausência’ (aparente) de representações. Tudo se confundiria de tal forma que esses movimentos poderiam parecer ocasionar a perda de referências anteriores; porém, esse sujeito ainda não apreendeu as novas informações; o que significa que ele ainda não instituiu novas RS. A continuidade da pressão à inferência intensifica o caos, mas provoca movimentos (outros) que pressupõem a continuidade da busca.

A partir desse momento, caso se perpetue a pressão à inferência, o sujeito entraria em um terceiro momento – ‘Momento 3’ –, caracterizado por outros movimentos que apresentariam uma relação dialética, provocada pelas suas ‘idas e vindas’ em torno das RS instituídas e em função das ‘novas’ informações, que não tendo mais o caráter dual – velho X novo – (o caos se instaurou), ampliariam os entendimentos sobre RS instituídas e RS por instituir. Nesse sentido, não se trata de uma simples oposição entre o ‘velho’ (RS instituídas) e o ‘novo’ (RS por instituir), mas se trata do velho e do novo em constante interação. E são esses movimentos que os sujeitos vão desenvolvendo ao longo do processo que provocam a ‘aderência’ (completa e/ou parcial) ao novo; a refutação (completa e/ou parcial) ao novo e a ‘alternância’ entre o velho e o novo, mobilizando para tanto e continuamente cognições, atitudes, emoções. São essas mobilizações provocadas pelo ‘caos’ instaurado, que provocam os movimentos nas RS dos sujeitos, e podem alterar suas formas de pensar agir e sentir, e, neste trabalho suas formas de falar/escrever, que materializam os movimentos desenvolvidos no processo de constituição de outras RS.

Reassevera-se que se trata de um processo dialético cujos movimentos iniciam-se a partir do contato com o novo, e, a partir de tal se desenvolvem provocando processos contínuos de adesão, refutação e ou reelaboração, integrando ou não o novo de maneira processual; exigindo em diferentes tempos movimentações cujas intensidades podem ser diversas, alcançando temporalidades variáveis de um para outro sujeito e/ou de um grupo social para outros.

Reafirma-se, mais uma vez, neste trabalho, que esse processo configura-se a partir de uma dialeticidade e não de uma perspectiva dual (novo *versus* velho) como talvez possa parecer à primeira vista, mas coloca-se ‘novo e velho’, rompendo-se com uma ‘pretensa’ dicotomia entre o dado e o novo, visto que a informação nova confrontada com a ‘velha’ já pressupõe movimento (dialeticidade) e dinamicidade por parte do sujeito que deverá se mobilizar para recusar, aderir (rompendo com o passado) ou reelaborar, integrando progressivamente o novo. Tais movimentos podem alterar (ou não) RS já instituídas até que o sujeito ancore essas ‘outras’ RS, transformando-as ‘em conhecimento útil a todos, a fim de contornar o impedimento da comunicação’(MOSCOVICI. Obra citada). E é sobre o processo de ancoragem que se passará a refletir neste momento.

### **1.2.3. O processo de Ancoragem na construção das Representações Sociais**

Ao se colocar diante de novas informações os grupos sociais ‘re-agem’ diferentemente a elas, pois conforme se assinalou anteriormente, novas informações desestabilizam os sujeitos, obrigando-os a repensarem valores, costumes, crenças, conhecimentos. Se na objetivação o sujeito individual e/ou coletivo tende a aproximar tais informações (novas) daquelas já conhecidas, no processo de ancoragem trata-se de transformar o:

objeto social um instrumento do qual pode dispor e esse objeto é colocado numa escala de preferência nas relações sociais existentes. O processo de ancoragem transforma a ciência em conhecimento útil para todos [...], delimitando no domínio do fazer para contornar o impedimento da comunicação. (Idem, p.156).

Se a objetivação, como um processo passa por ‘etapas’ tais como a identificação do novo, seleção de informações, classificação, aproximação com o conhecido e a naturalização das novas informações, paralelamente existe a ocorrência do processo de ancoragem. Esse diz respeito ao enraizamento social da RS, que busca a integração cognitiva do objeto representado num sistema de pensamento já existente. Assim, os novos elementos de conhecimento são colocados numa rede de categorias mais familiares. Os sujeitos se apropriam de conhecimentos, tornando-os familiares de modo que possam usá-los em função do indivíduo e/ou do coletivo; ou no dizer de Moscovici (Idem, p.156):

uma representação social emerge onde há perigo para a identidade coletiva, quando a comunicação dos conhecimentos submerge as regras da sociedade. A objetivação remedia esse inconveniente, integrando as teorias abstratas de um grupo especializado aos elementos do ambiente geral. O mesmo resultado é buscado no processo de ancoragem que transforma a ciência em conhecimento útil a todos. Melhor dizendo, a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a ancoragem a delimita no do fazer para contornar o impedimento de comunicação.

Como se procurou demonstrar, os novos conhecimentos, uma vez difundidos, alcançam a sociedade dos amadores, provocando a desestabilização dos sujeitos. A sociedade identifica os conhecimentos novos, seleciona, classifica, associa as novas informações ao já conhecido e tenta naturalizá-las, ancorando-as em conhecimentos anteriores, em vista da pressão à inferência que os contextos impõem a esses mesmos sujeitos.

Assim, diante do exposto, deve-se refletir em relação aos estudantes do Curso-Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), as formas de tensionamento que vivenciam antes de sua entrada na Universidade e durante o processo de formação. Explique-se: esses graduandos advêm de um contexto campesino, são trabalhadores (embora nem todos trabalhem diretamente com a terra), detêm uma trajetória escolar vista como pouco qualificada, são possuidores e produtores de uma cultura pouco reconhecida, sobretudo em espaços urbanos (e a universidade é um espaço urbano), são detentores de uma linguagem pouco apreciada, isto é, não lhes são atribuídas grandes produções intelectuais/acadêmicas; e ainda convivem com o fato de as mídias e as sociedades brasileiras lhes atribuírem (algumas vezes) um ‘lugar’ de marginalidade (cf. GOMES; ANTUNES-ROCHA: 2016, e GOMES; LIMA; ANTUNES-ROCHA: 2017).

Esse conjunto de visões sobre as populações campesinas implica seu não reconhecimento, quer na historiografia brasileira, quer do ponto de vista social mais contemporâneo, como protagonistas de suas histórias. Ao contrário, têm sido frequentemente vistos como um grupo populacional de pouca ou nenhuma produção econômica, social ou intelectual.<sup>16</sup> A ‘sociedade de amadores’ construiu para essas populações um ‘lugar’ de não reconhecimento, de não saber. Como os grupos sociais se veem a partir de outro(s), isso pode significar uma autoimagem com tendências depreciativas, influenciando comportamentos, cognições e emoções no momento de sua entrada na universidade.

Chegar à universidade representa um grande salto na história desses grupos, mas, ao mesmo tempo, implica participar de um universo, cujas ações/produções se configuram também a partir de usos específicos da linguagem. Assim, para àqueles que não detêm uma linguagem mais próxima da normatividade da modalidade considerada ‘padrão’ o caminho pode ser mais íngreme. Como lidar então com essa diversidade de teorias e que caminhos trilhar? São questões que se impõem a esses indivíduos que se propõem a percorrerem os caminhos de um curso que lida com a questão da linguagem; cuja essência são os processos comunicacionais, mas que ‘têm’ que ensinar/aprender também a norma padrão, sem perder de vista as suas origens, as suas identidades. Como enfim, tornar esse conhecimento útil a todos, aproximando-o de práticas sociais de

---

<sup>16</sup> Aqui se está referindo a uma representação desses grupos sociais e não ao que de fato ocorre, visto que essas populações têm produzido um conjunto de documentos (dissertações, teses, artigos, dentre outros) reconhecidamente de valor acadêmico.

determinada comunidade (grupo social), mas apreendendo também outras práticas sociais de usos da escrita no interior dessa instituição?

Doise (1992) propõe uma análise da ancoragem das RS a partir de uma classificação em três linhas: i) a ancoragem do tipo psicológico diz respeito às crenças ou valores gerais que ajudam a organizar as relações simbólicas com o outro; ii) a ancoragem do tipo psicossociológico inscreve os conteúdos das representações sociais na maneira como os indivíduos se situam simbolicamente nas relações sociais bem como os ‘lugares’ que cada um desses indivíduos ocupa em determinado campo social; iii) a ancoragem do tipo sociológico refere-se à maneira como as relações simbólicas entre grupos intervêm na apropriação do fenômeno em questão.

Neste trabalho, quer se pressupor que as ancoragens feitas por universitários oriundos do campo podem, a partir de seus estudos, alterar suas crenças, visto que devem reorganizar as relações simbólicas com o(s) outro(s), ao mesmo tempo em que passam a determinar ‘outros’ lugares que cada um desses sujeitos (inclusive eles mesmos) passará a ocupar em seus contextos. Ressalte-se que no ato de constituir a representação haverá modificações naquilo que se ‘dizia’ anteriormente e que se passará a dizer, mediante o processo comunicacional a ser estabelecido na universidade. Assim, a dispersão de informação que consiste em uma defasagem constitutiva (MOSCOVICI: idem) agirá sobre e será apreendido de formas diferentes em função da quantidade/qualidade, bem como a valoração que se atribui ao ‘objeto (escrita)’ que cada estudante possui, interferindo nas ‘re-elaborações’ feitas em relação a esse mesmo objeto.

Além disso, as reelaborações a serem construídas/constituídas podem apresentar diferenças, tanto individuais quanto coletivas, pois conforme se afirmou anteriormente, grupos/sujeitos diferentes apreendem diferentemente um mesmo objeto/informação. Tal afirmativa encontra ressonância na questão apresentada por Lo Monaco (2016, p.124):

Resta ver o que, sob essas condições, torna possível especificar e definir a identidade dos diferentes grupos sociais envolvidos pelo mesmo objeto: duas representações são diferentes porque não estão organizadas em torno dos mesmos princípios? Ou porque os lugares de consenso organizados pelo mesmo princípio de organização diferem de um grupo para outro?<sup>17</sup>(LO MONACO: 2016, p. 124. Tradução minha).

---

<sup>17</sup>Reste à savoir ce qui, dans ces conditions, permet de spécifier et de définir l'identité propre des différents groupes sociaux concernés par un même objet: deux représentations sont-elles

Pactua-se com esse autor na questão construída, tendendo a reafirmar a apreensão de forma diferenciada em relação às RS por grupos sociais diversos, pois se acredita que tais divergências se referem também a princípios organizacionais divergentes de um para outro grupo, bem como ‘olhares’ diferenciados para um mesmo objeto. Finalmente, há que se considerar que as relações estabelecidas na e pela linguagem são por si simbólicas, e passarão a ser também determinadas pelas imagens que esses sujeitos têm de si, pelas imagens que a sociedade tem deles, pelas imagens que a universidade tem/terá deles e de suas comunidades e como a partir da entrada na universidade, será ‘re-construído’ esse ‘jogo de imagens’(FOUCAULT: 2001).

Dessa maneira, à moda foucaultiana, pode-se dizer, que as RS de escrita desses graduandos, associada às ‘novas’ informações, desencadearão pressão à inferência nesses sujeitos de modo a tensioná-los, visto que considerando os posicionamentos de escolas, de mídias e de sociedade de amadores, convive-se com RS de escrita diversas; porém, há representações que se acham impregnadas nas imagens que essas sociedades de amadores reconstroem e, certamente, influenciarão nas RS que esses estudantes têm de escrita.

Assim, uma questão se incorpora à pesquisa em tela: de que forma um grupo de estudantes de graduação – Curso Linguagens e Códigos – se apropria de RS de escrita(s), considerando a existência de uma mídia que difunde informações sobre o fenômeno, de escolas que difundem conhecimentos e crenças sobre esse mesmo fenômeno, e de um grupo social determinado (populações camponesas) que também apresenta RS de escritas, consideradas as diversas práticas (de escritas) das quais participam e passarão a participar a partir de sua entrada na universidade.

A fim de se começar a delinear esse processo de construção pelos educandos do campo acerca do fenômeno escrita, necessita-se, sejam retomadas as discussões sobre a história desse mesmo grupo no Brasil, dos paradigmas da educação do campo, seus princípios e diretrizes. É o que se apresentará na próxima seção deste capítulo.

---

différents parce q'elles ne s'organisent pas autour des mêmes principes organisateurs ou bien parce que les lieux de consensus qu'organise un même principe oragnisateur divergent d'un groupe à l'autre? (LO MONACO: 2016, p. 124)

### **1.3. Sobre a Educação do Campo**

A sociedade brasileira construiu e se acostumou a uma invisibilidade das populações do campo. Caso se considere que o ‘olhar’ do outro ajuda o sujeito a se constituir como tal, e que as ideias de movimentos sociais normalmente demandam um tempo para alcançarem a adesão da sociedade em geral, os sujeitos de movimentos camponeses têm desempenhado um duplo esforço.

O primeiro esforço se encaminha no sentido de desconstruir uma representação de campo e de camponês caracterizados pela falta, pelo atraso, pela ignorância. O segundo se amplia no sentido de alcançar a empatia da sociedade para com essas populações, esses lugares e para com o próprio movimento de modo a legitimar os posicionamentos desenvolvidos em seu interior.

Desse modo, tais grupamentos sociais têm buscado ‘virar o jogo’, a partir de formas de organização que alcançam mobilização significativa, demonstrando a capacidade de lutas e reflexões em busca de conquistas no campo social e educacional. Nesta seção, objetiva-se refletir acerca de duas grandes questões que envolvem os camponeses e que se constituem como ‘bandeiras’ fundamentais: a primeira é a questão da terra, a segunda é a educação do campo.

Em relação a questões de terra, desenvolvem-se discussões acerca de discursos legais, tendo como foco as Constituições Federais Brasileiras, no sentido de entender como o Estado se colocou (coloca) juridicamente em relação à questão da propriedade no país. Essa é uma questão importante, visto que posicionamentos jurídicos que regulamentam a posse de terras implicam visões de sujeitos possuidores de bens, especificando o ‘lugar’ tanto de possuidores, como do Estado no que tange à regulação de direitos a propriedades. Entender como o Estado brasileiro instituiu posicionamentos com vistas à garantia de construção de políticas de bem-estar social, torna-se fundamental, pois esses definem econômica e socialmente o destino das populações.

Entre os direitos fundamentais do homem (a partir da idade moderna), encontram-se àqueles relativos à moradia, à educação, ao lazer, enfim, direitos que emprestam ao homem dignidade e qualidade de vida. Dentre tais, destacou-se o direito à educação. Por isso, a segunda parte desta seção encaminha-se para discussões relativas à educação do campo, uma vez que além de se constituir como direito fundamental,

constitui-se também como uma das maiores reivindicações das populações camponesas, conforme se afirmou anteriormente.

### **1.3.1. As Constituições Federais Brasileiras e a posse de terras**

Ao se pensar o texto das Constituições Federais Brasileiras não se pode negar dois fatos que tiveram influência significativa na produção dessas. São eles a independência da América (1776) e a Declaração dos Direitos Humanos (1789). Esses fatos históricos evidenciam uma perspectiva libertária, calcada no tripé: liberdade, igualdade e fraternidade, reafirmando as ideias iluministas vigentes em todo o mundo.

A Assembleia Nacional Constituinte da França aprovou e votou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, definidora dos direitos individuais e coletivos dos homens (tomada a palavra na acepção de ‘seres humanos’) como universais. Naquele documento, influenciada pela doutrina dos “direitos naturais”, os direitos dos homens passaram a universais: válidos e exigíveis a qualquer tempo e em qualquer lugar, pois se amalgamam à própria natureza humana, e a esta se mostram e se incorporam.

Art.1.º Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.(DUDH: 1789)<sup>18</sup>

Desta condição de “seres humanos” a lei não excluiu os índios, os negros e os mamelucos que viviam sob a dominação portuguesa.

Art. 2.º A finalidade de toda associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão. (DUDH: 1789)

A partir desses fatos e leis inicia-se, em todo o mundo, especialmente na América, movimentos ligados quer à independência das colônias, quer à libertação de negros e povos escravizados, sendo que em relação a estes a luta se desenvolveu também no sentido de reconhecê-los como ‘humanos’.<sup>19</sup> Na contramão dessa história popular, os

---

<sup>18</sup>Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: Disponível em: <[www.direitoshumanos.usp.br](http://www.direitoshumanos.usp.br)>. Acesso em junho de 2018.

<sup>19</sup>O escravo (negro) era considerado como ‘coisa’, um ‘semovente’, destituído de ‘alma’, o que justificava a sua escravidão.

colonizadores passaram a adotar punições severas, condenando à morte aqueles que se atreviam a promulgar a igualdade, liberdade e fraternidade. Estabelecem-se as legislações de caráter liberal, o que, para a época, significará grandes avanços.

As Constituições Brasileiras abordam diferentemente a questão da propriedade, cada uma, via de regra, obedecendo a preceitos colocados para os diferentes tempos que as produziram. De acordo com Ferreira (2007, p.184), observa-se:

Na evolução histórica do constitucionalismo brasileiro, é possível distinguir três fases distintas, cada uma das quais marcada por influência de valores políticos, jurídicos e ideológicos diversos na formalização das instituições em geral– e da propriedade em particular– embora seja inegável a existência de uma incorporação cumulativa dos diferentes influxos. A primeira fase está ligada aos padrões constitucionais inglês e francês do século XIX; a segunda, ao modelo norte-americano; a terceira, ao constitucionalismo de origem alemã vigente no século XX. (BONAVIDES: 1993. Citado por FERREIRA: 2007, p.184)

Em 1822, o país se torna independente de Portugal, porém, mantém a grande maioria da população nas correntes do analfabetismo e outra parte na escravidão, provendo a alguns poucos, depois de dois anos, uma Constituição Federal (CF) promulgada e capaz de refletir os ideais liberais vigentes.

A Constituição Federal (CF) de 1824, assim como ocorrera na Lei de Terras de 1850, mantém o direito à propriedade, independentemente de seu uso ou não pelo possuidor. Em seu Artigo 179, Inciso XXII determina que:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXII. É garantido o Direito de Propriedade em toda a sua plenitude. Se o bem publico legalmente verificado exigir o uso, e emprego da Propriedade do Cidadão, será elle préviamente indemnizado do valor della. A Lei marcará os casos, em que terá logar esta unica excepção, e dará as regras para se determinar a indemnização. (BRASIL.CF:1824)

Como se pode perceber, a Constituição garante o direito à propriedade em sua plenitude, o que implica a continuidade do direito de compra e venda, independentemente do uso da terra ou não. A terra continuava a ser uma propriedade individual da qual seu possuidor poderia dispor livremente, podendo ser requerida pelo Estado, desde que comprovada a necessidade e acertada a indenização ao proprietário.

Essa mesma ideia é mantida na CF de 1891, cujo Artigo 72, Parágrafo 17 (Seção II – Declaração de Direitos) dispõe:

Artigo 72: “O direito de propriedade mantém-se em toda a sua plenitude, salvo a desapropriação por necessidade ou utilidade pública, mediante indenização previa. As minas pertencem aos proprietários do solo, salvas as limitações que forem estabelecidas por lei a bem da exploração deste ramo de indústria”. (BRASIL.CF:1891)

Como houve resistência ao tripé humanitário (liberdade, igualdade e fraternidade), os intelectuais e revolucionários buscaram outros direitos o que teria provocado ao longo do século XIX revoluções e problemas sociais, que assolaram os Estados, ao ponto de lhes impor modificações profundas, tornando-os irreconhecíveis e porque não dizer, extintos da forma que anteriormente se afirmaram. Surge o estado social ou do bem-estar social, cuja influência foi identificada, pela primeira vez, no Texto Político Mexicano de 1917, e, posteriormente, na Constituição Alemã, em 1919. À Carta Política Mexicana é atribuída, a primeira dentre todas, a inserção e elevação dos direitos trabalhistas à qualidade de direitos fundamentais, juntamente com as liberdades individuais e os direitos políticos (arts. 5º e 123).

A importância desse precedente histórico deve ser salientada, pois na Europa a consciência de que os direitos humanos teriam também uma dimensão social só veio a se firmar após a grande guerra de 1914/1918. A Constituição de Weimar (Alemanha), em 1919, trilhou a mesma via da Carta Mexicana, e todas as convenções aprovadas pela recém-criada Organização Internacional do Trabalho, na Conferência de Washington daquele mesmo ano, pautaram-se por princípios e regulamentações de matérias que já constavam da Constituição Mexicana, tais como: a limitação da jornada de trabalho, o desemprego, a proteção da maternidade, a idade mínima de admissão nos trabalhos industriais e o trabalho noturno dos menores na indústria.

Entre a Constituição Mexicana e a de Weimar Verfassung, eclode a Revolução Russa, um acontecimento decisivo na evolução da humanidade do século XX. O III Congresso Pan-Russo dos Sovietes, de Deputados Operários, Soldados e Camponeses, reunido em Moscou adotou em janeiro de 1918, antes do término da 1ª Guerra Mundial, a Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado. Nesse documento, são afirmadas e levadas às suas consequências, agora com apoio da doutrina marxista, várias medidas constantes da Constituição Mexicana, tanto no campo socioeconômico quanto no político.

Todos esses novos referenciais alteraram a concepção do direito de propriedade, passando a reconhecer a existência de deveres do proprietário em relação à sociedade. E ainda por temor ao alastramento dos ideais marxistas agregou-se à propriedade o princípio da função social, que alguns estudiosos sustentam e atribuem sua formulação a Augusto Comte e sua postulação a León Duguit.

Foi o mesmo León Duguit, quem afirmou de forma mais veemente que a propriedade teria de deixar de ser somente um direito subjetivo do indivíduo para se converter em função social, restando ao seu detentor a obrigação de empregá-la para o crescimento da riqueza social e para a interdependência social.<sup>20</sup>

No Brasil, a Constituição de 1934 seguindo os ideais mexicanos e europeus, trouxe importante inovação, ao afirmar, ainda que de modo indireto, a função social da propriedade. Seu artigo 113, 17, dispunha:

Art.113: É garantido o direito de propriedade, que não poderá ser exercido contra o interesse social ou coletivo, na forma que a lei determinar. A desapropriação por necessidade ou utilidade pública far-se-á mediante previa e justa indenização. (BRASIL.CF:1934)

Porém, em 1937, no Texto Constitucional a noção de que a propriedade deveria atender sua função social, logo se retraiu e na lição de Ferreira (2007: p, 186) a Constituição de 1937 “marcou um retrocesso” em relação ao texto anterior, pois em Art. 122, Inc. 14, apenas assegurou o direito à propriedade e fez vaga referência que seu conteúdo e limites seriam definidos nas leis que regulassem o seu exercício, nada explicitando em relação à função social da terra.

Na Constituição de 1946, apesar da diversidade de correntes de pensamento representadas na Constituinte de 1946, predominavam as ideias conservadoras às progressistas ou socialistas (MOTTA: 1997, citado por FERREIRA: 2007). A composição social e profissional de seus membros, “congregava maciçamente titulares de propriedades”. Mais de 90% dos constituintes eram pessoalmente proprietários, ou vinculados por seus parentes próximos— pais e sogros— à propriedade, sobretudo imobiliária. Compreende-se que desse “corpo coletivo jamais poderia brotar texto oposto à propriedade” (BALEIRO, 1997, citado por Ferreira: idem). A constituição de 1946, após a omissão da Carta de 1937, estabeleceu, de modo explícito, em seu artigo 147, que:

---

<sup>20</sup> Essa exposição é feita com base em estudos de Motta: (1997) Baleeiro (1997) Loureiro (2003); Ferreira (2007)

o uso da propriedade será condicionado ao bem-estar social. A Lei poderá, com observância do disposto no artigo 141, parágrafo 16, promover a justa distribuição da propriedade, com igual oportunidade para todos.(BRASIL. CF. 1946.)

E por referência ao art. 141, § 16 tem-se que:

Art. 141.A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 16: É garantido o direito de propriedade, salvo o caso de desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante prévia e justa indenização em dinheiro. Em caso de perigo iminente, como guerra ou comoção intestina, as autoridades competentes poderão usar da propriedade particular, se assim o exigir o bem público, ficando, todavia, assegurado o direito a indenização ulterior. (BRASIL. CF. 1946)

O Artigo citado constitui um marco jurídico, porque prevê a desapropriação por interesse social e, sobretudo, porque busca assegurar a justa distribuição e igual oportunidade de acesso à propriedade. Pela primeira vez, passou-se a exigir do proprietário não somente uma abstenção, um ‘não-fazer’, mas uma teia de atos positivos, concretos, de exploração econômica do imóvel rural. A propriedade passou a ser um direito-dever, em nosso direito positivo (LOUREIRO: 2003, citado por FERREIRA: *idem*).

As constituições de 1967 e a emenda Constitucional de 1969, não obstante o ambiente político repressivo em que foram geradas, apresentam de modo claro, como finalidade da ordem social, realizar o princípio da função social da propriedade (art. 157, III), regulando inclusive a desapropriação da propriedade territorial rural. Essa matéria é tratada também no artigo 153 como direito inviolável da pessoa humana, ao lado dos direitos à vida, à liberdade e à segurança. Pela primeira vez, efetivamente a propriedade é tratada tanto no capítulo dos direitos e garantias individuais quanto no título da ordem econômica e social, o que representa uma mudança profunda no conceito do instituto (FERREIRA: 2007).

Entretanto, essa preocupação deve ser vista em seu contexto de criação. Datam desse período, pelo menos duas grandes proposições em relação à ocupação de terras: a primeira, a ocupação da Região Norte do país, inclusive a construção (década de 1970) da Rodovia Transamazônica, cujos preceitos seguiam as ideias colocadas a partir da ‘Revolução Verde’. Assim, sob o pretexto de produção de alimentos em larga escala, para acabar com a fome mundial, justifica-se a ocupação (a partir da comercialização)

das terras ao norte. Novamente, porém, as terras são ‘vendidas’, financiadas a longo prazo para fazendeiros e tinham como propósito a produção em larga escala: retoma-se a monocultura com vistas à exportação e a ocupação de grandes extensões de terras, ocorrendo a ‘re-inauguração’ de latifúndios.

Daí que entender a preocupação com a função social da terra estabelecida na Constituição Federal de 1967 e no Ato Institucional de 1969, em um contexto ditatorial, impõe, sejam pensados, os contextos que produziram tais discursos. Em primeiro lugar, o financiamento dessas ‘políticas públicas’ teve apoio no “Grupo Rockefeller”, que, a partir desse momento expandiu seu mercado consumidor, fortalecendo a corporação com vendas de pacotes de insumos agrícolas, principalmente para países em desenvolvimento como Índia, Brasil e México.

Foram financiadas pesquisas com vistas à criação de sementes mais resistentes e próprias para os diferentes tipos de solos, que, ‘enriquecidos’ fortemente por adubação química realmente aumentaram a produção de alimentos, porém esse aumento não significou a erradicação da fome, visto que seu consumo alcançou apenas as populações de países mais ricos. Aos países pobres como o Brasil restaram para grandes proprietários a mecanização da lavoura, mas para pequenos proprietários as dívidas, cujo recurso foi entregar a terra como pagamento pelo não alcance de metas traçadas, porque não deram conta de cumprir as obrigações financeiras adquiridas nessa tentativa. Veja-se o texto da Lei: (BRASIL: CF de 1967 e Ato Institucional nº 9 de 1969):

Art. 157– A ordem econômica tem por fim realizar a justiça social, com base nos seguintes princípios:

II– valorização do trabalho como condição da dignidade humana;

III– função social da propriedade;

IV– harmonia e solidariedade entre os fatores de produção;

V– desenvolvimento econômico;

§ 3º– A desapropriação de que trata o § 1º é da competência exclusiva da União e limitar-se-á às áreas incluídas nas zonas prioritárias, fixadas em decreto do Poder Executivo, só recaindo sobre propriedades rurais cuja forma de exploração contrarie o disposto neste artigo, conforme for definido em lei.

§ 4º– A indenização em títulos somente se fará quando se tratar de latifúndio, como tal conceituado em lei, excetuadas as benfeitorias necessárias e úteis, que serão sempre pagas em dinheiro.

§ 5º– Os planos que envolvem desapropriação para fins de reforma agrária serão aprovados por decreto do Poder Executivo, e sua execução será da competência de órgãos colegiados, constituídos por brasileiros, de notável saber e Idoneidade, nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pelo Senado Federal.

§ 5º– O Presidente da República poderá delegar as atribuições para desapropriação de imóveis rurais, por interesse social, sendo-lhe privativa a declaração de zonas prioritárias.

§ 6º– Nos casos de desapropriação, na forma do § 1º do presente artigo, os proprietários ficarão isentos dos impostos federais, estaduais e municipais que incidam sobre a transferência da propriedade desapropriada. (cf. CF de 1967. In: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/)>. Acesso em 06 set. 2017).

**Ato institucional nº 9 de 25 de abril de 1969:**

CONSIDERANDO, ainda, que a Reforma Agrária, para a sua execução, reclama instrumentos hábeis que implicam alterações de ordem constitucional, resolve editar o seguinte Ato Institucional:

Art. 1º– O § 1º do art. 157 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 157 –(*omissis*)

§ 1º - Para os fins previstos neste artigo a União poderá promover a desapropriação da propriedade territorial rural, mediante pagamento de justa indenização, fixada segundo os critérios que a lei estabelecer, em títulos especiais da dívida pública, com cláusula de exata, correção monetária, resgatáveis no prazo máximo de vinte anos, em parcelas anuais sucessivas, assegurada a sua aceitação, a qualquer tempo, como meio de pagamento de até cinquenta por cento do imposto territorial rural e como pagamento do preço de terras públicas.

Art. 2º– É substituído o § 5º do art. 157 da Constituição federal pelo seguinte:

§ 5º– O Presidente da República poderá delegar as atribuições para desapropriação de imóveis rurais, por interesse social, sendo-lhe privativa a declaração de zonas prioritárias.

(cf. BRASIL: Ato Institucional nº 9 de abril de 1969. In: Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/)>. Acesso em 06 set. 2017)

Deve-se ressaltar ainda que foram os militares, em 30 de novembro de 1964, no governo do presidente Marechal Humberto Castelo Branco, que instituíram a primeira Lei de Reforma Agrária no Brasil, a Lei de nº 4504, também conhecida como “Estatuto da Terra”.

O Estatuto da Terra surgiu da necessidade de distribuição de terras; construiu um conceito de campo, determinou os níveis de produtividade e caracterizou o uso social da terra. Não há como negar que o Estatuto apresentou caráter inovador, introduziu novos conceitos ligados à questão agrária. Foi através do Estatuto que se mensurou o minifúndio e o latifúndio. Essa mensuração se daria através dos módulos fiscais, que variavam de acordo com a região, sendo a partir de 15 módulos considerada latifúndio, logo, passível de desapropriação para fins de reforma agrária.

Outra caracterização refere-se aos níveis de produtividade. Para essa foram traçadas as unidades mínimas de produção por módulo rural a fim de caracterizá-las como produtivas ou improdutivas (BRASIL: 1964). Outra inovação deste Diploma Legal foi a definição de função social da terra, estatuído no Título I– Disposições Preliminares, Capítulo I– Princípios e Definições, que em seu § 1º do artigo 2º conceitua a função social da seguinte maneira (BRASIL: 1964):

Art. 2º– (*omissis*)

§ 1º– A propriedade da terra desempenha integralmente a sua função social quando, simultaneamente:

- a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias;
- b) mantém níveis satisfatórios de produtividade;
- c) assegura a conservação dos recursos naturais;
- d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem. (BRASIL:1964)

Apesar de o Estatuto da Terra parecer, por suas definições, uma possibilidade de mudança na estrutura fundiária, ele possui uma dualidade entre a questão distributiva da terra, representada pela reforma agrária e a modernização do campo, sobrepondo o caráter econômico ao social (*Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada*– Vol. 4 Nº 7 Jul-Dez 2009: 68). Essa dicotomia entre o social e o econômico favoreceu às grandes propriedades, que contavam com maiores facilidades de modernização do campo e acesso a crédito.

Apesar do caráter progressista do Estatuto da Terra e da sinalização de transformações importantes no âmbito da questão agrária brasileira, pode-se afirmar que esse não saiu do papel e a reforma agrária segue sem acontecer no país. A política dos governos militares reduziu-se a esporádicos projetos de colonização, principalmente na região amazônica (SILVA: 1997).

Daí retomar a ‘advertência’ de Stédile (1997) da ‘não’ necessidade de aprovar e legislar para que a reforma agrária aconteça, bastando para tanto aplicar o cumprimento das leis que já existem (STÉDILE:1997; 2002).

Como resultante do processo de redemocratização e de lutas dos movimentos sociais, cada vez mais organizados, em outubro de 1998, admitido novo Texto Político, não se deu nenhuma inovação em relação à Lei 4.504. Pode-se dizer até que houve retrocessos, pois a nova constituição acabou por legitimar o “latifúndio produtivo”, porém se omitindo a regulamentar o artigo que prevê a desapropriação de terras maiores que o limite máximo de módulos fiscais, projeta ‘vida longa’ ao latifúndio.

A verdade é que até os dias atuais os níveis de produtividade por módulo fiscal, se mantêm intactos aos padrões editados em 1964 (STÉDILE: 2002). Também vale ressaltar que foram implementadas algumas medidas provisórias e algumas emendas constitucionais, entretanto nada de relevante no que diz respeito a transformações consideráveis na disposição legislativa fundiária no Brasil.

Do ponto de vista legal e político as ações voltadas à desconcentração de terras, durante a década de 1990, não apresentaram transformações consideráveis. No plano econômico, a expansão do agronegócio, fruto da globalização e reabertura econômica, muito contribuiu para a intensificação da concentração de terras e diminuição do número de estabelecimentos rurais (OLIVEIRA, et al., 2005).

Já no plano infraconstitucional, merece destaque o Inciso XXII do art. 5º, que estabelece como direito fundamental à propriedade privada:

XXII– é garantido o direito de propriedade; (BRASIL:1990)

E mais garantias tem-se do § 4º do art. 60, que estabelece garantia dupla à propriedade:

Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir. (BRASIL:1990)

Isso significa que, enquanto a atual Constituição se mantiver em vigência, será impossível a supressão desse direito. Nenhum outro direito fora tratado pela Constituição Federal com tanta segurança e fundamento.

Já para a propriedade rural, o art. 186 da Constituição Federal estipula que:

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:  
I– aproveitamento racional e adequado;  
II– utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;  
III– observância das disposições que regulam as relações de trabalho;  
IV– exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores. (BRASIL.CF:1988)

Assim, a propriedade rural cumpre sua função social se os empregados estiverem em situação condizente com a legislação, os recursos naturais da propriedade não forem utilizados de maneira abusiva, entendendo o Texto Político que a propriedade está dentro dos parâmetros legais constitucionais. Também se acham estendidos no Texto Político hipóteses para um melhor aproveitamento da propriedade, podendo ser

objeto de reforma agrária, se por esta se interessar, quer pela utilidade que lhes será reservada, quer por necessidade pública que a propriedade possa vir a possuir.

Em ambos os casos não se tratará de compra, mas de expropriação ou desapropriação, oportunidades em que serão estipuladas indenizações prévias e justas, que a atual Constituição Federal trata em Art. 184:

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. (BRASIL. CF:1988)

Nossos legisladores, salvo exceções, não fazem render suas obras legislativas em benefício da justiça criando sempre um hiato entre aquilo que é justiça (bem a ser distribuído para todos) e aquilo que é lei (matéria delimitada destinada a determinado número de pessoas).

A partir da exposição anterior, espera-se, ter minimamente apresentado, a partir das legislações expressas uma visão panorâmica de formas de tratamento da propriedade no Brasil. Do Império à República, é fato que tal matéria tem sido tratada a partir de um viés mais propenso ao Liberalismo, tendo o Estado pouca preocupação social, o que de certa forma, ‘justifica’ que ainda no século XXI a Reforma Agrária não tenha ocorrido de fato.

### **1.3.2. Campesinos e a luta pela educação:**

Os movimentos sociais ligados ao campo entendem que o direito e o acesso à terra necessitam se ancorar em outros direitos e outras possibilidades de acesso. Por isso, principalmente a partir dos anos de 1980/1990, eles vêm construindo um conjunto de pressupostos e propostas que consideram os vários aspectos de uma vida de qualidade e dignidade. No interior dessa pauta de reivindicações, direitos concernentes à educação ganham vulto, no sentido de garantir não apenas a posse de terras, mas de tornar os lugares onde vivem dotados de qualidade, de modo a garantir a permanência desses povos no campo.

Uma de suas lutas passa a ser, pois, a luta pela educação; vista como um direito de todos e como uma forma de libertação de si e de outros. E, nesse sentido, os povos do Campo passam a desenvolver lutas que os colocam como protagonistas da própria

história. Para tanto, várias são as conferências, os encontros e as discussões ocorridas cotidianamente no interior das várias comunidades camponesas, no interior de escolas e universidades e no órgão máximo de Educação, o Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Reflexões acerca de princípios fundantes dos movimentos camponeses constituem-se como objeto de reflexão nesta seção. A construção desses princípios é resultado de debates coletivos que oportunizaram a tomada de consciência, por parte desses grupos sociais sobre si mesmos e sobre os outros. Entretanto, para que tais debates pudessem ocorrer de forma crítica e consciente, tornou-se fundamental uma explicitação/definição de si mesmos.

Tal definição se constituiria no interior do próprio movimento, mas também deveria evidenciar para todos de quem se falava. Os atos de nomear e definir implicam uma ação que busca reconhecer a si mesmo. Sem um nome e sem uma definição clara do que se é, pode ocorrer um truncamento de informações, impedindo a construção de pertencimento, de reconhecimento de determinado grupo. Nesse caso, a nomeação/definição visou esclarecer a diversidade, além de identificar traços de união entre o grupo. A definição vem expressa a partir do Decreto 7.352/2010 que afirma:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I– populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Decreto nº 7.352/2010, citado por MOLINA e FREITAS: 2015, p. 21)

Paralelamente à definição de si mesmos, cumpria também organizar as propostas relativas à educação construídas e constituídas no interior de lutas dessas populações. Assim, princípios são construídos e consolidados, pois não se quer qualquer educação. Não se quer principalmente uma educação transposta da cidade para o campo. Recusa-se a até então denominada ‘Educação Rural’, visto que essa se organizou em uma perspectiva excludente e de ‘conformação’ social, que não dava conta de abarcar a diversidade dessas populações, mas principalmente não dava conta de entender os povos do campo a partir de seu protagonismo.

A recusa ao ‘nome’ (educação rural) significou a ruptura com uma visão calcada em uma assimetria social e educacional em busca de construção de uma educação baseada na participação coletiva. Passou-se a denominar “Educação do Campo”, o que

ressalta a apropriação coletiva dos sujeitos do campo. A Educação passa a se organizar como necessidade para o atendimento de demandas (aprendizagens, valorização de formas de vida, das culturas desses povos), e principalmente se constrói como uma educação em que os camponeses se apropriam dela, com o objetivo de constituírem a si mesmos e se verem reconhecidos como sujeitos históricos e sociais, sem perderem de vista a universalização dos conhecimentos como um direito social.

Ainda é importante nomear (se não todos) alguns desses movimentos que têm participado dessa construção e organização política a fim de garantir conquistas para os povos do campo. De acordo com Martins (2013: p.183), várias são as organizações, movimentos, instituições que têm contribuído para, sejam pensadas a Educação do Campo:

Entre os movimentos sociais que compõem a Educação do Campo, o MST, indubitavelmente, se destaca. Redes regionais ou locais, que assumem características de movimentos sociais, como a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB). É possível enfatizar também o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), as Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (ARCAFARs), e sua expressão nacional, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), a Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar (FETRAF). (MARTINS: 2013, p.183)

Nesta seção, que tem como objetivo apresentar e discutir os princípios e diretrizes da educação do campo, ressalta-se a importância da 'I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo', ocorrida em Brasília (1996), o que significou um marco organizacional, teórico e metodológico para a construção e implementação de Políticas Públicas para essas populações. Foi também, principalmente a partir desse momento, que as lutas camponesas ganharam maior visibilidade em nível nacional em sua luta para a garantia de direitos desses povos.

*a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo* pode ser considerada um marco importante. Trata-se de um processo de reflexão e mobilização do povo em favor da educação que considere nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo. Esse processo foi iniciado como consta na *Coleção (números 1 a 6) Por uma educação básica do campo*, no final do *I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA)*, promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em julho de 1997, em Brasília, em parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O trabalho coletivo dessas entidades e instituições partiu do pressuposto de que seria específico da educação do campo levando em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no e do campo. (ZEN, E.T. e FOERSTE, E. 2006: p.1)

Parafrazeando Caldart (2009), reafirma-se que o país se encontra em um momento de crise. Crise que alcança aspectos estruturais, políticos, sociais, educacionais, identitários, éticos... enfim, essa lista poderia ser infinita; porém, o que se quer aqui reafirmar é que esse termo (crise) e mais que isso a sua vivência têm se tornado uma constante na vida de brasileiros, propalada quer em meios midiáticos, quer em conversas ordinárias, quer em meios políticos... mas, destaque-se, que a educação do campo também tem se defrontado com ‘crises’, que se revelam, dentre outras, no fechamento de escolas do campo.

Convive-se contemporaneamente com uma perspectiva que coloca a educação do campo no ‘fio da navalha’ (CALDART: idem), evidenciado por antagonismos que, por um lado, tornam propenso o fechamento de escolas existentes no campo, sob alegação de um excesso de despesas em relação à manutenção de tais. Mas por outro lado, também se registram ‘ganhos’ com aumentos significativos de oferta de formação superior e/ou profissional que deve alcançar os povos do campo.

Nesse interstício entre o fechamento e a construção de políticas públicas que propiciam o atendimento aos povos do campo, que papel exerce o Estado? Como explicar e entender essa aparente dicotomia que insiste em ‘residir’ no próprio Estado? Que aspectos têm determinado tais ações por parte do Estado? E, de que formas as populações do campo têm se organizado para tentar reverter essas ações, de modo a dar continuidade às políticas de formação e superação de desigualdades? O fio da navalha se torna mais afiado.

Refletir sobre tais questões é ponto fundamental para se pensar os caminhos e possibilidades relacionados à continuidade e ampliação da educação do campo. Os dados do censo escolar do INEP (INEP/2014) indicam que o número de escolas que têm sido fechadas vem crescendo nos últimos anos. Esses dados indicam o fechamento de mais de 37 mil escolas do campo nos últimos 15 anos, sendo as regiões Norte e Nordeste, as ‘campeãs’ com cerca de 1986 escolas, seguidas pelas regiões Sul e Sudeste com 588, apenas no ano de 2014 (Censo Escolar/INEP, 2014).



Os dados revelam que, das 29.830.007 pessoas que vivem no campo no Brasil (IBGE, 2010), somente 21% acessam a escola, pois existem apenas 6,3 milhões de matrículas nas escolas rurais, segundo o Censo Escolar do INEP (2011). No âmbito da formação de educadores, os dados disponibilizados Censo Escolar de 2011 indicam que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade—160.317— não possui educação superior (46,7%), e, destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%) e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%). (Cf. HAGE, SILVA e BRITO: 2016, p.160)

De um lado, a diminuição de um público cujas idades requerem sua presença em escolas de educação básica; as quais estão sendo fechadas, sob alegação de ausência de público; de outro o aumento de oferta no que tange à formação de professores; como justificar a existência de uma política pública (do ponto de vista quantitativo) que garanta o acesso e a continuidade de tal? Não existiriam nesse contexto, pelo menos duas perspectivas que se antagonizam? É um pouco nessa direção que se encaminham as reflexões a serem apresentadas no âmbito deste trabalho.

Nessa profusão de informações que parecem contraditórias e nos fazem pender ora para o consentimento, a adesão de continuidade da Educação do Campo, ora justificam as ações governamentais, com o fechamento de escolas em espaços campestres, reasseveram o ‘fio da navalha’ referenciado por Caldart. Faz-se, então, necessário refletir um pouco mais sobre essas situações. Uma das possibilidades para se entender essa aparente dicotomia pode ser evidenciada a partir de diferentes concepções de campo, considerando as diferentes formas de produção, de trabalho e variadas relações entre homens e mulheres reais com o espaço campestre. Isso implica ainda que não há como pensar uma escola do campo sem que seja pensado o próprio campo. Que modelos de sociedade se encontram implícitos em cada um dos posicionamentos?

Não se quer, nos limites deste trabalho, dicotomizar as relações, visto que as opções teóricas adotadas partem não do antagonismo, mas, sobretudo, optou-se por um pensamento que se encaminha em perspectiva dialética, pois, acredita-se que tal pode possibilitar a ampliação de olhares sobre um determinado fenômeno. Também não caberia questionar ou discutir a veracidade dos ‘fatos’. Entretanto, algumas considerações/reflexões podem ser apontadas no intuito de ampliar o entendimento acerca de questão tão controversa e complexa que é a educação do campo. Uma primeira reflexão há que ser apontada. Não há como pensar a educação do campo sem que sejam pensadas concepções e paradigmas de sociedade, de Estado e de projetos de sociedade que se quer/deve construir.

De posse desse argumento inicial, é permitido que sejam pensados, primeiramente, que os discursos produzidos para as questões educacionais campesinas apresentam diversidade, construindo interpretações para tais, de acordo com concepções de campo e de educação do campo. Caso se pense em uma perspectiva hegemônica, o quantitativo de pessoas não justifica investimentos de vulto na educação dessas populações. Na perspectiva do agronegócio e da agroindústria, o campo pode ficar ‘sem sujeitos’, porque se torna o lugar de uso de técnicas para grandes produções. As pessoas iriam apenas trabalhar (de forma assalariada) nesse espaço rural.

Nessa perspectiva, considera-se campo como um território espacial destinado à produção com vistas principalmente à exportação, que, no dizer de Aquino (2013: p.31) caracteriza-se como “as grandes propriedades, grilos, grileiros, exploração do trabalho, grandes empresas capitalistas, crimes ambientais, mecanização intensa, superprodução, improdutividade, especulação fundiária, violência contra pessoa e concentração do poder econômico e político”.

Entretanto, pode-se pensar o campo e, por conseguinte, o trabalho no campo como uma maneira de construção de territorialidades, no sentido que Raffestin (1993) empresta ao termo. Afirma esse autor:

de acordo com nossa perspectiva, a territorialidade assume um valor bem particular, pois reflete o multidimensionamento do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pela sociedade em geral. Os homens “vivem” ao mesmo tempo, o processo territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. (RAFFESTIN: 1993, p. 158)

Nesse sentido, o termo ganha amplitude a partir da consideração de relações tridimensionais espaço/tempo/sujeitos e o próprio território ganha uma identidade não em si mesmo, mas a partir dos sujeitos coletivos que nele vivem e o fazem produzir em uma perspectiva dialética. Considera-se, pois, nessa perspectiva, um conjunto de relações de trabalho, de não trabalho, de culturas, de relações sociais e simbólicas produzidas e vividas pelo homem consigo, com o outro e com os espaços que ele vai construindo. Essa é a concepção que se adota no presente trabalho, que se configura como um espaço de existência/resistência para determinados grupos sociais.

Esses dois modelos existentes no país pressupõem uma diferença nas relações de trabalho e com a terra, pois conforme demonstra Aquino (Idem, p. 30):

Enquanto as grandes propriedades dedicam-se à produção para exportação, as médias e pequenas são responsáveis por cerca de 70%

da produção de alimentos consumidos no país (87% da mandioca, 70% do feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% dos suínos, 50% das aves e 30% dos bovinos, entre outros produtos). No entanto, recebe apenas 25% do financiamento destinado à agricultura e emprega 77% do pessoal ocupado no trabalho agrícola (IBGE, 2009). (Cf. AQUINO: 2013, p. 30)

Esses dois modelos existentes permitem que seja entendida a polaridade das ações impetradas. De um lado uma concepção de campo calcada em valores do agronegócio, sem maiores preocupações com o meio ambiente cujo objetivo é uma produção em larga escala, com vistas à lucratividade e exportação. De outro, uma concepção ligada à agricultura familiar e um estilo de vida camponesa, agroecológica, cujo objetivo é viver da e na terra, fazendo-a produzir de forma sustentável.

Tais modelos pressupõem propostas diferenciadas para a educação. No primeiro, são suficientes as formas de educação que deem conta de produzir uma relativa apropriação de conhecimentos, de técnicas e de algumas tecnologias pelos trabalhadores de modo que possam cumprir a contento suas atividades. O segundo busca construir uma educação em que os trabalhadores camponeses se apropriem de fato de conhecimentos, saberes, técnicas e tecnologias em função de garantir uma equidade social para todos os brasileiros.

Projetos de sociedade diferenciados exigem a definição do lugar de fala, exigindo clareza e objetividade de ‘posturas’. Define-se, nessa perspectiva, uma opção teórica que coaduna com os ideais dos camponeses e não àqueles para os camponeses. Cabe que se coloquem discussões acerca de concepções de educação do campo, de campo e de trabalho, ou no dizer de Caldart:

Podemos dizer sobre a Educação do campo, parafraseando Emir Sader (prefácio a MÉSZÁROS, 2005, p. 15) que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo, prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do campo. (CALDART: 2009, p. 36-37)

Pensa-se também, valendo-se dos ensinamentos de Caldart (Idem) que a educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas no mundo da educação ou a partir dos parâmetros teóricos da pedagogia. ‘Ela é um movimento real de combate ao ‘atual

estado de coisas' (Idem, p.40). Assim, trata-se um movimento em que se consideram as diferentes práticas, saberes e instrumentos construídos/utilizados por camponeses, que diante de situações concretas de existência buscaram construir processos de resistências diante de um quadro nada favorável com os quais conviviam.

Nesse contexto, consideram-se os movimentos sociais como os sujeitos que protagonizaram um conjunto de ações possibilitando a construção de uma educação do campo. E esse protagonismo é um dos princípios que direcionam as ações, os olhares e que determinam o lugar dos sujeitos individuais e coletivos do campo, e que busca retirar-lhes a invisibilidade historicamente construída. Se na construção inicial desse movimento, optou-se por outra denominação (educação do campo em oposição à educação rural), tal definição materializa em uma opção linguística ('do') que indica a apropriação de outro lugar: a educação é 'do' campo no sentido de garantir a posse, mas, sobretudo, de protagonismo, de pertencimento, logo de identidade.

Para Quijano:

a colonialidade do poder implicava então, e ainda hoje no fundamental, a invisibilidade sociológica dos não-europeus, "índios", "negros" e seus "mestiços", ou seja, da esmagadora maioria da população da América e sobretudo da América Latina, com relação à produção de subjetividade, de memória histórica, de imaginário, de conhecimento "racional". Logo, de identidade. (QUIJANO: 2005, p. 24)

Certamente uma das principais construções de cunho político dos movimentos sociais camponeses é a questão identitária. Se, historicamente, os camponeses foram confinados a uma invisibilidade, a busca do protagonismo deveria resistir a partir também de um processo de reconhecimento dessas identidades. Assim, é importante reafirmar que as lutas sociais desenvolvidas pelos movimentos cunham como processos formativos não apenas os processos escolares formais, mas têm nas lutas sociais formas de aprendizagem que reverberam em proposições educativas escolarizadas. Nesse sentido, inverte-se uma lógica hegemônica e tradicionalmente vivenciada pelas escolas.

Tais posicionamentos políticos adotam perspectivas gramscianas cujos pressupostos teóricos tornam cada sujeito alguém a ser formado no trabalho, na luta, mas que a partir de reflexões individuais e coletivas também se torna formador de si e do outro; os sujeitos se formam coletivamente (FREIRE: 2014). E são essas experiências formadoras da luta coletiva que os camponeses querem também ver

reconhecidas nas escolas, as quais devem tomá-las como elemento ‘provocador’ da construção de conhecimentos, numa perspectiva dialética.

Ainda, a luta ganha uma essência dialógica com a pedagogia ‘num permanente movimento de reflexão das experiências de resistência camponesa’, que visa garantir sua existência. Entendendo a palavra resistência em sua acepção etimológica, relativa à continuidade de existência, mas que no contexto extrapola o puro existir, referindo-se ao existir com qualidade de vida. Realce-se, pois, a etimologia dessas palavras em suas semelhanças, enfatizando o campo semântico possibilitado por sua etimologia para formas de ser e de estar em algum lugar, de modo a possibilitar a existência, isto é, de modo a ‘possibilitar a vida’. Eis aí uma das essências construídas pelos movimentos sociais como sujeitos coletivos em luta pelo acesso à educação.

As formas de organização social e as mobilizações dessas populações permitiram, a partir da I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” a que já se referenciou neste trabalho, a continuidade e a constante ocorrência de Fóruns, Conferências, Encontros, que se caracterizam por momentos cuja atuação política buscou e busca constituir legislações e programas de formação que deem conta de se constituírem como marcos regulatórios (referenciais) para organização de escolas campesinas.

Dentre tais, destaquem-se:

- as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas por meio da Resolução nº 1/2002 CEB/CNE (BRASIL, 2002). No artigo 12 (parágrafo único) foi estabelecido que os sistemas de ensino, em sintonia com o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), devem desenvolver políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes. Do mesmo modo, o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera, define como um dos princípios “o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, art. 2º, III). A partir desses marcos regulatórios, diversos programas:
- O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária foi criado para enfrentar o analfabetismo e elevar os níveis de escolarização de jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em todos os níveis de ensino. Ele promove a formação inicial e continuada dos educadores, especialmente com a oferta dos Cursos de Pedagogia da Terra, das Águas e do Campo e de licenciaturas em várias áreas do conhecimento em todas as regiões brasileiras;

- O Programa Escola Ativa até 2012 atendeu à formação em serviço dos professores de escolas multisseriadas, tendo sido em 2013 substituído pelo Programa Escola da Terra, o qual promove a formação continuada de professores e professoras que atuam nas escolas multisseriadas rurais e quilombolas através de curso de aperfeiçoamento com a utilização da Alternância Pedagógica;
  - O Programa Projovem Campo Saberes da Terra, que se destina à escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não tenham concluído o Ensino Fundamental, concentra suas ações na formação em nível de pós-graduação *lato sensu* dos educadores e das educadoras que atuam no programa;
  - O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo oferece curso de graduação a professores e professoras das escolas rurais que lecionam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
  - O Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial desses docentes.
- No ano de 2012, como desdobramento do Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), a presidente Dilma Rousseff lançou o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), com vistas à implementação de uma política nacional de educação do campo, ao englobar e articular as principais ações do governo federal para os povos rurais, oferecendo apoio técnico e financeiro aos entes federados. Esse programa cobra a adesão dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), para atender às escolas rurais e quilombolas. No eixo da formação de professores, o Pronacampo definiu metas ambiciosas para o biênio 2012-2014, para formar 45 mil professores em formação inicial e 100 mil professores em formação continuada na primeira etapa (BRASIL, 2012). (HAGES, SILVA e BRITO: Idem, p. 152-154)

Ainda se torna importante ressaltar que os processos formativos têm optado pela adoção, do ponto de vista metodológico, pela Pedagogia da Alternância, ressaltando as características referentes aos tempos escolares. Nessa proposta, os tempos e, por conseguinte, os espaços de formação se constroem entre os espaços da casa/comunidade e da escola. Ao se dividir os tempos e espaços formativos, esses se intercambiam contínua, dialógica e dialeticamente perdendo suas dicotomias e garantindo a unicidade necessária à construção de conhecimentos, universalizando-se o local.

Tal implica ainda uma constante ‘re-construção’ de conhecimentos e saberes que se reconfiguram em interações dialéticas e dialógicas, intercambiando-se de modo produtivo para a tomada de consciência da não neutralidade da ciência, bem como da necessidade da apropriação de conhecimentos, técnicas e instrumentos referendados e construídos pelo universal, mas ressignificados nos diferentes contextos locais de existência.

Nesse sentido, é produzido um conjunto de conhecimentos que, ao contrário de sociedades hegemônicas em que esta produção se localiza e se difunde de forma assimétrica, visto que institui e determina relações de poder, para a Educação do Campo o conhecimento se coloca a serviço da lógica da solidariedade e do bem-estar social.

Por fim, quer se destacar nesta pesquisa o posicionamento do II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), realizada em Luziânia-GO, em agosto de 2004, que se constitui em um exemplo importante de organização social na luta campestina. A declaração final do evento (cf. HAGES, SILVA E BRITO:Idem) foi assinada por aproximadamente 1.100 representantes de movimentos sociais e das organizações sindicais de trabalhadores do campo e da educação, de universidades, de Organizações Não Governamentais (ONGs) e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública:

Nessa conferência assumiu destaque a formação inicial e continuada dos educadores, assegurada nas universidades públicas de forma gratuita e com o envolvimento dos movimentos sociais: O que queremos: [...]. Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize: a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo; definição do perfil profissional do educador do campo. (CNEC, 2004, p. 4) O que vamos fazer: [...]. Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas, pelo poder público em parceria com os movimentos sociais. [...]. Investir na formação e na profissionalização dos educadores/das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham. (CNEC, 2004, p. 6, citado por HAGES, SILVA e BRITO, idem, p.161-162).

Assim, a Educação do Campo propõe a adoção de currículos que os ajudem a ressignificar seus saberes, espaços, conhecimentos, crenças, suas vidas. Mas também evidencia de forma clara que não se faz educação sem que se considere a autonomia dos sujeitos nela envolvidos. As matrizes e práticas curriculares são determinadas em perspectiva conjunta, com a intencionalidade precípua de transformar os sujeitos que dela participam de modo pleno e livre. Nesse sentido:

A Educação do campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente

emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista, trazendo de volta o sentido de uma “modernidade da libertação” (WALLERSTEIN, 2002, p. 133-50). Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho (não como ‘preparação para’ da pedagogia liberal, mas como ‘formação desde’ da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx). E esta retomada vem exatamente da exigência do pensar a especificidade: considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma. (CALDART: Idem.p. 42)

Por fim, como um último ponto a ser destacado, mas não menos importante, reafirma-se que a base para as proposições educacionais dos sujeitos do campo tem na posse e no uso da terra elementos constitutivos de suas propostas emancipatórias. Retome-se o pensamento de Aquino (2013, p.34):

É preciso ressaltar que os movimentos sociais do campo assumem como centralidade, dentre outras lutas, a luta pela terra. Há desafios a serem superados pela escola, pois historicamente as populações camponesas foram vistas como “fracas em termos de aprendizagem”. Nesse sentido, é preciso que cada educador e educadora reflita sobre as origens, permanências e consequências de suas representações acerca dos povos do campo e de suas organizações sociais. Esta tarefa é importante, pois segundo Arroyo (2001, p. 177), “sem mexer nos valores, crenças, auto-imagens, na cultura profissional, não mudaremos a cultura política excludente e seletiva tão arraigada em nossa sociedade”. (AQUINO: 2013, p.34)

Com vistas a alcançar uma educação que tenha nos sujeitos do campo sua centralidade e que prime por uma formação cidadã os movimentos camponeses construíram princípios e diretrizes com o claro objetivo de se orientarem em relação as formas de educar e de construir educação do campo, firmando outras diretrizes educacionais. Esses princípios merecem ser revisitados, pois emprestam clareza às reflexões que objetivam o desenvolvimento de processos de formação, bem como visam orientar àqueles que se propõem ao trabalho com a educação do campo.

- **O Princípio Pedagógico da Luta Social:**

Lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação. (CALDART: 2012, p. 551). Em uma sociedade cuja estruturação se dá a partir de classes sociais tais enfrentamentos devem revelar como o desenvolvimento dessas lutas se vinculam a processos geradores de mudanças.

Sabe-se que a luta social consiste em um processo educacional para aqueles que dela participam, pois para além da formação contida em processos de conformação social, há sempre aqueles em que as atitudes de inconformismo e contestação social, propiciam o desenvolvimento de transformações concretas em um “atual estado de coisas”. A luta para os camponeses constitui-se como um princípio educativo, que visa dar ‘materialidade’ a um movimento coletivo que reintegra os sujeitos, a partir de suas individualidades, em sua plenitude humana. Configura-se como um processo de reumanização daquele que se tornou ‘coisificado’ pela ausência de dignidade e condições apropriadas de vida.

E ela[a luta] nos ensina, pela própria materialidade que a constitui, que essa busca não pode ser do indivíduo, mas também não se realiza sem ele. Necessita, portanto, da recuperação da dialética entre indivíduo e coletividade ou, como trata Marx, da reintegração de individualidade e sociabilidade na realidade humana concreta do indivíduo social (apud MÉSZÁROS, 2006, p. 246). A luta social não tem um objetivo em si mesma: não se luta por lutar ou porque lutar eduque. Luta-se porque há situações que estão impedindo a vida humana ou a sua plenitude. E nesta atitude de enfrentar ou de resistir contra o que desumaniza está o principal potencial formador da luta, exatamente porque constrói condições objetivas para a formação dos sujeitos de uma práxis revolucionária (ainda que não a garanta). (In: *Dicionário de Educação do Campo*. 2012: p. 552)

Iniciou-se esta seção afirmando sobre a invisibilidade das populações camponesas; assim, tornar-se visível constituiu a primeira luta a ser desenvolvida por tais populações. Historicamente, constituiu-se um ‘círculo vicioso’ em que homens e mulheres do campo não eram vistos, e quando o eram, difundia-se a imagem da incompetência, do atraso, da falta. Os movimentos sociais contemporâneos rapidamente entenderam a necessidade inicial de se contraporem a essa representação e de desenvolverem lutas pela visibilidade dessas populações, ao mesmo tempo em que tais se constituíam em processos formativos.

No dizer de Freire (2014), a luta seria um meio de não apenas conquistar direitos, mas de se aprender a lutar, lutando. Essa dialeticidade colocada de forma tão

direta e chã, provoca o ‘desfazimento’ apontado e refletido em Antunes-Rocha (2012) do denominado ‘círculo-vicioso’ para o que essa autora denomina de ‘círculo-virtuoso’, em que se contrapõe uma imagem positiva àquela estabelecida.

Isso implica fazer uso de saberes já constituídos por essas populações em seu cotidiano, sendo que um desses saberes é a ‘luta’ desenvolvida historicamente (visto que em diferentes tempos esses povos tiveram que a praticar), para, a partir dela, educar as pessoas que constituem esses movimentos; ou seja, o processo de formação lança mão de práticas vividas e vivenciadas por essas populações, fazendo com que tais práticas sejam usadas em favor do próprio desenvolvimento. A luta consistiu, em um primeiro momento do surgimento de movimentos sociais, na construção de outros olhares em relação a si mesmos, ao mesmo tempo em que se deveria educar também a sociedade. Cumpriria (e ainda urge) possibilitar o entendimento desses grupos populacionais não a partir da submissão e/ou da esperança do surgimento de um ‘salvador’ que resolveria os problemas vividos. Trata-se de uma construção em que cada um, cada uma se torna responsável por si e pelo coletivo:

Tudo se conquista com luta e a luta educa as pessoas. Neste sentido, o virar o mundo de ponta-cabeça, que está presente na ação de ocupar um latifúndio, também está em tornar uma terra produtiva, em conquistar o apoio da sociedade para a causa da Reforma Agrária, em demonstrar quando um saque de alimentos pode não ser considerado um roubo, em conseguir trazer a escola para o campo, em aprender a ler mesmo já tendo muita idade, em manter-se como família nas diversas ações da luta pela terra, em enfrentar derrotas, em manter o brio nas situações de indignidade. (CALDART: 2000, p.208)

Nos momentos iniciais (década de 1980/1990) de retomada e de visibilidade dos movimentos sociais camponeses e mesmo agora, mais contemporaneamente, a luta se faz de forma cotidiana e intensa. Faz-se necessário produzir alterações nas percepções e olhares que são lançados para o campo e suas populações. Tais lutas envolvem ainda a conquista de Políticas Públicas que garantam o acesso a processos formais de escolarização. E esse se constitui como outro Princípio da Educação do Campo.

- **O Princípio da Educação como Direito:**

Se as populações do campo estiveram apartadas de processos educacionais formais durante um longo período da história brasileira, a conquista da educação se fazia premente. Urgia conquistar outras formas de saberes sem que se perdessem as referências dos saberes já construídos por esses grupos. Opondo-se de forma radical à

uma ‘Educação Rural’ que consistia em transpor a educação urbana para o campo, os camponeses se organizaram em torno desse princípio no sentido de que lhes garantir não apenas o acesso à escola (formal), mas uma escola que fizesse diferença para eles.

Essa educação, ao rechaçar a educação rural, o fez/faz de forma consciente e propositiva, buscando efetivar sua intencionalidade, qual seja, a de construir uma escola que propicie a construção de uma sociedade baseada na justiça social e na equidade. A educação deve garantir o acesso a conhecimentos universais, constituindo-se como uma das ‘estratégias de resistência e visibilidade desse grupo de modo a manter seus territórios de vida, seu trabalho e sua identidade’ (MOLINA: 2011), sem que se menosprezem os saberes e conhecimentos construídos ao longo de sua história.

Assim, importa reafirmar que a educação como direito pressupõe a participação e o envolvimento de todos os sujeitos pertencentes a essas comunidades nas especificidades requeridas. Deve-se atentar, assim como colocado na definição dos povos do campo, que essas populações são significativamente diferentes entre si, visto que abarcam diversidades em suas formas de vida e de cultura, dadas também as atividades econômicas, sociais e culturais que desenvolvem em seus diversos espaços: “populações ribeirinhas, extrativistas, quilombolas, agricultores familiares, pescadores artesanais, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais” (Decreto 7.352/2010) dentre outros. Reafirme-se, pois, uma diversidade de sujeitos e grupos no interior desse movimento, porém com um elemento em comum que os agrega em torno de um projeto de vida: a conquista da terra e o reconhecimento de seus saberes.

Nesse sentido, a educação deve se tornar uma política pública que alcance e reflita as diferenças, mas preconize, antes de mais, a participação coletiva. Será garantido a cada grupo populacional, o reconhecimento de suas idiossincrasias, contudo, a premissa deve permitir a reafirmação do acesso a conhecimentos universais, sem que se perca de vista o local. No dizer de Pontes (2006), há que se buscar um ‘olhar **glocalizado**’, isto é, um olhar que possibilite a apreensão do universal, mas que seja referenciado e referendado a partir do olhar local. A fim de que se efetive, pois, esse princípio há que se construir uma organização social, coletiva, que exigirá a participação de todos.

- **O Princípio da Organização/Participação Coletiva:**

Pensar o princípio de organização/participação coletivas requer que imediatamente se reflita acerca de concepções de sujeitos coletivos, visto que os sujeitos não ‘nascem’ como sujeitos coletivos, mas se tornam coletivos no decorrer de um processo de construção (da própria vida). É no Dicionário de Educação do Campo, que se encontra o conceito do qual se apropria, por achá-lo adequado aos propósitos deste texto:

Um sujeito social coletivo se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo. Revela-se pelo nome próprio por meio do qual a sociedade passa a identificar quem é de uma determinada organização, de um determinado movimento (“Sem Terra”, “Sem Teto”, “Atingidos por Barragens”). E sujeitos coletivos se formam, não são dados pelas condições objetivas que os definem, exatamente porque seus membros partilham mais do que uma condição: partilham objetivos construídos ou tornados conscientes no movimento histórico em que se afirmam ou são reconhecidos pela sociedade. Em nosso tempo, os movimentos sociais estão sendo reconhecidos como espaços importantes de formação de sujeitos coletivos. (In: *Dicionário de Educação do Campo*. 2012, p. 551)

Uma educação que se queira reconhecida como Educação do Campo pressupõe a organização e participação coletivas. Assim como afirma Caldart (2000), acredita-se que todo ser humano ‘necessita de raízes, e somente consegue criá-las participando de uma coletividade’. A partir desses enraizamentos, as comunidades conseguem manter vivas suas tradições, garantindo suas identidades, ao mesmo tempo em que ‘cultivam projetos de futuro’. Nesse sentido, pode-se dizer que homens e mulheres do campo se educam por meio de suas formas de organização, o que implica a combinação de dois significados: “os sem-terra<sup>21</sup> se educam à medida que se organizam para lutar; e se educam também por tomar parte de uma organização que lhes é anterior, quando considerados como pessoas ou família específica” (CALDART:2000, p. 27).

Isso implica que as formas de organização requeridas pelos movimentos não apresentam apenas um fim em si mesmas, mas além de se organizarem, educam os sujeitos para a participação, possibilitando-lhes a ‘re-descoberta’ de pertencimento, logo, a reconstrução, a visibilidade de suas identidades. Imbricam-se nesse movimento de organização coletiva um conjunto de saberes (já conhecidos) e por descobrir, que fazem uma significativa diferença nas propostas educacionais. Mesmo que os sujeitos

---

<sup>21</sup> A autora refere-se aos ‘sem-terra’, mas aqui se amplia o termo para camponeses, dado que se consideram os ‘sem-terra’ como homens e mulheres do campo.

não estejam participando de forma direta da escola (como instituição), suas formas de organização e participação garante-lhes um aprendizado, visto que sua participação na definição de metodologias, de conteúdos curriculares e na definição de um currículo possibilita outras aprendizagens, porque esses movimentos ocorrem de forma dialógica e interativa. O sujeito se constrói coletivamente em todos os tempos e espaços, o que possibilita alterações nas diversas dimensões dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A partir de uma organização coletiva se institui na legislação vigente, alguns pressupostos que visam garantir a efetivação desses princípios. O Decreto nº 7.352 (4/11/2010) legisla em seu Artigo 2º, Incisos I, IV e V:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I– respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

IV– valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

e

V– controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Como se vê, a partir de movimentos coletivos há garantias de uma participação coletiva no sentido de que essa possa contribuir para o reconhecimento e respeito à diversidade, valorização da identidade da escola do campo, bem como o acompanhamento e avaliação de todo o processo educacional. Assim, é fundamental apropriar-se de uma identidade campesina que se constitui a partir de formas diferenciadas de participação e organização.

- **A terra como princípio pedagógico:**

A terra constitui o elemento central de toda a luta. É a partir de sua posse, de seu cultivo que são garantidas as condições materiais de vida ao camponês; portanto, a luta e, por conseguinte, os processos formativos desenvolvidos pelos movimentos sociais se desenrolam a partir de discussões/reflexões que pressupõem a posse da terra, visto que será essa terra que oportunizará a homens e mulheres do campo, outro direito fundamental: o direito ao trabalho, que proverá as suas necessidades. A terra, entretanto, não poderá/deverá ser distinta do próprio homem, antes, constitui-se como parte dele

mesmo, pois segundo Boff “vimos da Terra e a ela voltaremos. A terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós” (BOFF: 1999, p. 72).

Nessa perspectiva, não se trata de uma relação unilateral em que a terra é apenas objeto de exploração e de lucratividade. Ela oportuniza a construção do trabalho, e homens e mulheres do campo ao tornarem-na produtiva exercem o direito e a criatividade do/no trabalho, que longe de ser uma atividade de opressão/exploração, passa a ser sentido como uma ação criativa de transformação do mundo; e, ao transformar a terra, o homem se recria e se transforma também. Trata-se, pois, de uma forma de resistência em relação a princípios que impedem a criatividade humana, portanto deve ser sentida como uma ‘matriz formadora’ da própria existência.

Neste momento, faz-se fundamental que se retome algo apontado anteriormente, mas que se faz necessária a ampliação. É fundamental que se pense o campo semântico da palavra resistência, considerando-se a etimologia das palavras: “existir/resistir”, visto que tais apresentam a mesma origem. No *Pequeno Dicionário Escolar Latino-Português* (Editora Globo, 1960, p. 299), é atribuída à palavra *resistência* a seguinte etimologia: «‘re’»= prefixo – repetição e «‘sistere’»= “continuar a existir”; enquanto a palavra *existir* é registrada segundo o Dicionário da Porto Editora como “existir” oriunda «do latim *existĕre*», e significa «ter existência; viver; ser; estar; haver; subsistir; durar». Importa, pois, neste trabalho, realçar a etimologia dessas palavras em suas semelhanças, enfatizando o conteúdo semântico nelas contidos para formas de *ser* e de *estar* em algum lugar de modo a possibilitar a existência, isto é, de modo a ‘possibilitar a vida’, que nesse caso decorre da terra, por isso mesmo pensada, segundo Arroyo (2011), como ‘matriz formadora’:

Os movimentos sociais repolitizam a opressão-resistência-libertação nas bases do viver, na produção da existência humana. Os movimentos mais radicais mostram que a opressão se dá na expropriação da terra, do território, do teto, do trabalho, na destruição dos processos de viver, de produção, da agricultura camponesa... Nas resistências e lutas por essas bases do viver, os movimentos sociais colocam os aprendizados mais radicais: os processos de humanização, libertação. Esses movimentos repolitizam a pedagogia da terra: o que essa pedagogia acrescenta à Pedagogia do Oprimido e à pedagogia do trabalho? Terra é mais do que terra. É o espaço em que o ser humano se defronta primeiro com a natureza, como força e como produtora de vida. Pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção da vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica. Na agricultura camponesa, o camponês e toda a sua família produzem alimentos e vida, e se produzem em todas as dimensões como

humanos. O trabalho na terra carrega sua pedagogia: terra matriz formadora. (ARROYO: 2011. In: *Dicionário de Educação do campo*. 2012, p. 560)

Nesse sentido, marca-se uma diferença primordial entre uma visão hegemônica em que a terra é sentida como meio de produção/capitalização, como um negócio, para ser vista como uma extensão do próprio homem, que nela trabalha, fazendo-a produzir para si e para o coletivo. É a partir de seu trabalho que os camponeses se tornam sujeitos de sua formação e produzem sua existência, produzem o alimento, o remédio, o conhecimento e tudo que necessitam para viverem com dignidade e humanidade. Por isso, existe a necessidade de cuidado e preservação; tomando tais palavras como ações que se desenvolvem de forma justa. Deve-se preservar a terra, pois ela e o homem se constituem como ‘um’, como elementos que interagem em função da vida; a primeira propicia o direito ao trabalho, o segundo faz uso desse trabalho em função de uma coletividade, intercambiando relações/produções, enfim, intercambiando a própria vida. Se o capitalismo tem no trabalho o privilégio de uma minoria com vistas ao lucro, entre os camponeses os resultados do trabalho são distribuídos entre todos de forma igualitária não havendo necessitados entre eles, visto que todos e todas têm direito a terra e, por conseguinte, fazem uso dela não para expropriarem outros, mas para alcançarem dignidade e equidade sociais.

Reassevera-se, pois, nessa perspectiva, a visão sobre o trabalho como princípio educativo, como processo de socialização de homens e mulheres evidenciada em Frigotto e Ciavatta (2012):

[A afirmação] remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo. Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano— o trabalho— como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano. Tal interiorização é fundamental, como sublinha Gramsci (1981), para não formar pessoas que se comportem como mamíferos de luxo, vale dizer, pessoas que acham natural viver do trabalho dos outros, explorando-os. (In: *Dicionário de Educação do campo*. 2012, p.761)

Finalmente, um ‘último’ princípio construído pelos movimentos sociais camponeses, que, óbvio, relaciona-se a todos os demais e tem no próprio sujeito a sua sustentação. Trata-se do protagonismo.

- **O Protagonismo como princípio:**

Como se afirmou inicialmente na construção desta seção, a educação do campo requer de seus participantes um engajamento, uma participação construída na luta; ao mesmo tempo também se ressaltou a invisibilidade das populações do campo. Tais afirmativas justificam, sobremaneira, a construção do ‘Protagonismo’ como um dos princípios da educação do campo. Tal colocação visa oportunizar e reconhecer a centralidade dos sujeitos do campo como sujeitos sociais responsáveis pela construção de suas histórias e de suas vidas.

O dicionário Priberam<sup>22</sup> traz o significado de Protagonismo como sendo: “qualidade do que se destaca em qualquer acontecimento, área ou situação”; toma, ainda, o termo Protagonista, como sendo proveniente de romances, narrativas, cinema ou literatura, isto é, o personagem central ou o ‘ator principal’ de uma peça; é o Dicionário Caldas Aulete aquele que estabelece a ligação da palavra em tela com o termo ‘proficiente’, cuja significação nos remete a “perito, técnico, competente, conhecedor, eficiente...”

Esse conjunto de palavras e suas possibilidades de associação/remissão permitem seja pensado que o protagonismo como princípio educativo coloca os sujeitos do campo como sujeitos coletivos, os quais construídos nas lutas dos movimentos sociais se tornam protagonistas em relação a suas histórias de vida e suas formas de organização e vivências. Trata-se no dizer de Pontes (2012), da capacidade de homens e mulheres reafirmarem a sua competência de transformação e de reconstrução de si mesmos e de seus ambientes de vida e de trabalho:

Os movimentos sociais do campo, como sujeitos coletivos de direitos e políticas, expressam e reafirmam a capacidade transformadora dos homens e mulheres do campo, quando se movimentam em marchas e ações coletivas buscando um objetivo comum. E, assim, instituem, de forma autêntica, novos direitos, construindo na prática experiências transformadoras. (PONTES, M.L. *In: Dicionário de Educação do campo*. 2012, p.726)

Dessa maneira, pensa-se a existência do protagonismo como a capacidade advinda de uma organização social e política que visa evidenciar nos sujeitos individuais o reconhecimento e a consolidação de uma identidade. Entretanto, tal identidade se forja no coletivo, na luta e nas transformações diárias que são requeridas

---

<sup>22</sup>Dicionário Priberam da Língua Portuguesa 2008-2013. Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/protagonismo>>. Acesso em 25 ago. 2017.

de modo a evidenciar as contradições históricas da sociedade de classes. Deve este princípio ser sentido como uma forma de resistência de trabalhadores do campo, devendo trazer à consciência de camponeses as formas a partir das quais têm se dado (historicamente) a organização e desenvolvimento do próprio campo, que, por meio de uma ‘militância hegemônica’ expropria trabalhadores de direitos, subjugando seu trabalho ao capital.

O protagonismo aparece como uma reação a processos históricos de exclusão e negação de direitos de participação e construção coletivas que reforçam o sentimento de não pertencimento de sujeitos camponeses ao seu território. Tornar-se protagonista de sua história implica o reconhecimento de sujeitos coletivos capazes de fazerem história, e de entenderem seu lugar no mundo. Assim, “[...] as proposições educacionais dos trabalhadores do campo são focos significativos de resistências à cultura dominante e de apresentação de uma cultura camponesa que incorpora outras práticas educativas” (WOLLF, 2005, p. 1), pautadas por outras relações, o que permite pressupor que os sujeitos do campo se colocam como a centralidade dessa educação.

Dessa maneira, uma educação que se alicerce sobre o protagonismo de seus sujeitos implica uma educação que prepare o povo do campo para atuar como sujeito dessa construção, que “garanta o direito ao conhecimento, à ciência e à tecnologia socialmente produzida e acumulada, sem esquecer ou desmerecer nessa construção a afirmação dos valores e da cultura, das autoimagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo”(ARROYO: 2004, p.14).

Esses são os princípios que regem a educação do campo. Espera-se ter evidenciado as significativas diferenças que foram construídas ao longo de mais de trinta anos de lutas que incorporaram e buscaram implementar uma educação diferenciada para os povos do campo. Nesse tempo de implementação de outras propostas educacionais, tem sido uma constante para essas populações, o repensar constante em relação às próprias práticas desenvolvidas.

Caso se considerem os primeiros movimentos ainda na década de 1980 as conquistas têm sido várias, porém ainda há muito que caminhar e refletir em busca de uma educação que se faça diferenciada com vistas ao alcance de um público que tem requerido mudanças que buscam dar visibilidade a si e às suas reivindicações. Retomam-se as palavras de Molina (2012) para o encerramento desta seção, pois essas dão conta de expressar com profundidade a importância do Protagonismo como Princípio Educativo:

Ampliar o espectro social a fim de que se reconheçam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos, como iguais, é passo importante para a conquista das políticas públicas. Pois, conforme ressalta Azevedo (1997) em trabalho clássico sobre educação e políticas públicas, essas guardam intrínseca conexão com os valores culturais e simbólicos que a sociedade tem de si própria. A autora afirma que “as representações sociais dominantes fornecem valores, normas e símbolos que estruturam as relações sociais e, como tal, se fazem presentes no sistema de dominação, atribuindo significados à definição social da realidade, que vai orientar os processos de decisão, formulação e implementação das políticas públicas” (Ibid., p. 6). Nesse ponto reside uma das principais forças que a Educação do Campo acumulou nos últimos doze anos: a luta dos movimentos sociais e sindicais do campo para conquistar os programas existentes fez avançar também a compreensão dos trabalhadores rurais sobre a importância do acesso ao conhecimento e, principalmente, contribuiu para que eles próprios se conscientizassem de que são titulares do direito à educação. Esse movimento de ampliação da consciência dos trabalhadores que decorre de suas lutas para garantir seus direitos— entre eles, o direito à educação— tem duplo escopo de resultados: ao mesmo tempo em que vai formando os próprios trabalhadores e ampliando a sua consciência, também vai fazendo avançar a visão e a compreensão da sociedade sobre esses trabalhadores como sujeitos portadores de direitos. As várias lutas protagonizadas pelos sujeitos coletivos do campo desencadeiam mudanças no imaginário da sociedade, abrindo caminho para novas transformações a serem trilhadas e consolidadas no âmbito da garantia real desses direitos. Esses processos articulados relevam a importância da manutenção do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais na disputa pela construção de políticas públicas de Educação do Campo. O embate atual refere-se às características que essas políticas devem ter para, de fato, serem capazes de garantir aos camponeses os direitos dos quais estiveram privados por tantos séculos. (In: *Dicionário de Educação do Campo*. 2012, p.593-594)

Além de se ampliar, a partir do trecho acima, a compreensão acerca da importância do protagonismo dos sujeitos do campo, e desse como princípio educativo, a autora permite sejam pensadas as construções de Representações Sociais que apontam para homens e mulheres do campo como sujeitos destituídos de direitos, e que também, por isso, foram considerados ‘invisíveis’. As formas de construção de tais representações foram historicamente constituídas e se deram de diversas maneiras e sob diferentes formatos.

As reflexões sobre os princípios/diretrizes da Educação do Campo sumariadas nesta seção objetivaram a recuperação/realce de uma história contemporânea de movimentos sociais e de sujeitos do campo em busca de definições próprias de si e de suas territorialidades. Tais reflexões resultam de caminhos trilhados e de conquistas históricas que demandaram dos camponeses a tomada de consciência de si de forma

crítica. Importante destacar que tais Diretrizes/Princípios apresentam um contraponto à ‘outra’ história que tornada ‘oficial’ por alguns homens que colocaram os sujeitos do campo no lugar de invisibilidades, de incapacidade de organização. Ainda é fundamental pensar que tais princípios são por si mesmos complementares e intercambiáveis. Não se pode pensar ‘um’ sem o outro. Constituem-se como uma teia de interligações, não havendo preponderância entre eles.

Pensar a posse da terra, a reforma agrária só terá sentido caso se pensem em formas de construção desses espaços por àqueles a quem essa terra deveria pertencer. Entretanto, a sociedade brasileira calçou-se, desde os seus momentos iniciais de ‘construção’ como uma sociedade excludente e por isso pouco afeita às escutas a necessidades de populações menos favorecidas economicamente. Os movimentos sociais do campo têm buscado evidenciar, a partir de seus processos de ‘re-construção’ de si, que é possível constituir outros modelos de sociedade, mesmo que até o século XX, século XXI o Brasil se mostre renitente em tomar consciência de suas necessidades.

Certamente, a história deste país precisa ser revisitada, revista e reconstruída para que se possa entender como se organizaram seus ‘primeiros’ grupos organizacionais (a partir da invasão portuguesa). Tal ‘re-interpretação’ histórica pode propiciar releituras dessa construção social que hoje se coloca. Buscar o passado para entender o presente? Talvez sim, mas buscar o passado principalmente para reorganizar formas de pensar, agir e sentir de homens e mulheres contemporâneos em busca de entendimentos sobre si mesmos. Revisitar ainda as histórias dos movimentos sociais que, embora muito próximas a este tempo, demonstram uma dinamicidade vigorosa, conforme se evidenciou nesta seção.

## **Capítulo 2: O contexto da pesquisa**

Antes de dar início ao capítulo metodológico, propriamente dito, faz-se necessária a explicitação de relações entre a TRS e questões de linguagem. Considera-se que há um conjunto de pressupostos que devem ser evidenciados de modo a tornar claro para o leitor(a) os caminhos percorridos pela pesquisadora no sentido de buscar estabelecer relações entre essas teorias.

Além dessas relações houve uma preocupação em contextualizar a pesquisa, no sentido de buscar analisar os documentos do curso a fim de entender as intencionalidades da instituição– UFVJM– para a realização do Curso e, para tanto, buscou-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso recuperar as intencionalidades educacionais postas pela UFVJM para a formação de seus estudantes. Esses constituem, pois, os objetos deste capítulo.

### **2.1. Aproximações entre TRS e linguagem: construção de categorias de análise**

Pensar a Teoria das Representações Sociais e suas relações com a Linguagem não tem sido tarefa das mais simples. Ambos os campos teóricos (TRS e Linguagem) abarcam uma diversidade de perspectivas e formas de abordagens, constituindo-se como áreas extremamente complexas.

Entretanto, algumas tentativas de aproximações entre esses campos têm sido experimentadas. Uma das autoras que tem buscado estabelecer relações entre a TRS e os processos comunicacionais é a professora e pesquisadora Ivana Marková, cujas obras em Português, datadas de 2006 e 2017 (cf. referências), oferecem pistas para que se pensem interfaces entre a questão da comunicação e representações sociais.

Marková (2006, 2017) apresenta reflexões sobre a TRS e linguagem com base nos estudos de Moscovici e de Bakhtin. Tais discussões podem permitir algumas aproximações entre esses dois campos. Na esteira, pois, das pesquisas dessa autora, neste trabalho, toma-se como suposto que as relações sociais são construídas também a partir da linguagem, que é entendida a partir de uma perspectiva dialógica (Translinguística Bakhtiniana e Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – de Bronckart).

Em relação, pois, ao Interacionismo, tal como observa Bronckart (2007), essa teoria se inscreve, considerando a análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais, da seguinte maneira:

o interacionismo realimenta-se na teoria original dos fatos sociais elaborada por Durkheim, em particular na articulação que propõe entre representações coletivas, sociais e individuais (1898); e nutre-se, conseqüentemente, em trabalhos de sociologia e de psicossociologia que se inscrevem nessa linhagem (BOURDIEU, 1980; MOSCOVICI, 1961). (Cf. BRONCKART: 2007, p.23)

Bronckart (2007) reconhece o Interacionismo como uma teoria que contribuiu fundamentalmente para o entendimento do “estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento” (Idem, p. 23). Reconhece ainda, em relação aos processos de construção do psicológico (da pessoa dotada de capacidades psíquicas e de consciência) a importante releitura do interacionismo da obra de Piaget, explicitando contribuições de tais releituras nos estudos de psicologia social tais como os de “Doise, Mugny e Perret-Clermont (1975), Doise e Mugny (1981), etc.; que evidenciam o papel decisivo das condições e intervenções sociais na formação das capacidades cognitivas da criança”. (Idem, p. 24).

Esse autor faz a opção pelo interacionismo sociodiscursivo (ISD), dado que considera as produções de Vygotsky como o fundamento mais radical, pelas relações que este autor estabelece com as questões sociais e históricas. Bronckart (Idem) retoma também a ideia do ‘agir comunicativo’ (HABERMAS: 1987) que se constitui entre os homens como “a cooperação dos indivíduos na atividade é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais” (cf. BRONCKART: 2007, p.32).

Para Bronckart a emergência do agir comunicativo:

É também constitutiva do social propriamente dito. Com efeito, na medida em que os signos cristalizam as pretensões à validade designativa, se estão disponíveis para cada um dos indivíduos particulares, eles também têm, necessariamente, devido a seu estatuto de formas negociadas, uma dimensão transindividual, veiculando representações coletivas do meio, que se estruturam em configurações de conhecimentos que podem ser chamadas, segundo Popper (1972/1991) e Habermas, de **mundos representados**. Como sugere mais particularmente o último autor, três tipos de mundos podem ser distinguidos. Os signos remetem, primeiramente, a aspectos do meio físico: para sermos eficazes na atividade envolvida, é necessário dispormos de representações pertinentes sobre os parâmetros do ambiente; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um **mundo objetivo**. Mas, no quadro da atividade, os signos também incidem na maneira de organizar a tarefa, isto é, sobre as modalidades convencionais de cooperação entre membros do grupo; e esses conhecimentos coletivos acumulados são constitutivos de um **mundo social**. Enfim, os signos incidem também sobre as características próprias de cada um dos indivíduos engajados na tarefa (habilidade, eficiência, coragem, etc.); e esses conhecimentos

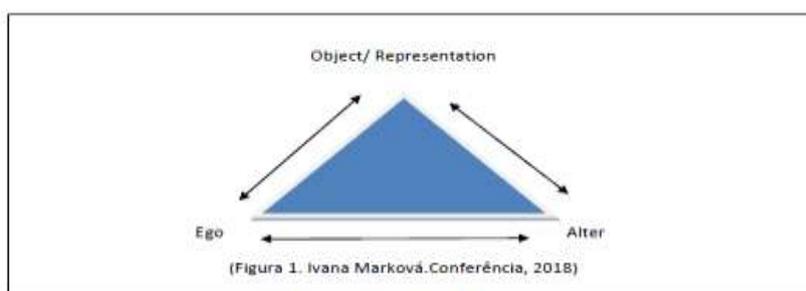
coletivos acumulados a esse respeito são constitutivos de um **mundo subjetivo**. (Cf. BRONCKART: 2007, p. 33-34)

Assim, com base nos estudos de Bronckart (Idem), pode-se afirmar que são as atividades linguageiras que organizam as atividades humanas (entendidas como relações de trabalho, de sobrevivência e outras) que, a partir de negociações entre os homens, constroem significados e significações (sociais) para os signos, “como formas compartilhadas entre representações sonoras e representações de entidades do mundo.” (Idem, p. 35). Essas representações compartilhadas socialmente são, portanto, produtos de interações sociais (do uso, segundo Wittgenstein), e mantêm um caráter ‘de significações moventes’, em interdependência constante com os contextos históricos e sociais em que ocorrem, bem como as ‘negociações’ construídas pelos indivíduos. (cf. BRONCKART: Idem).

Em relação à TRS, pode-se entender que as RS são produto e produtoras de linguagens,<sup>23</sup> que entendidas no sentido amplo do termo, revelam-se a partir de interações entre sujeitos nas formas de agir, sentir e pensar. Além disso, é fundamental afirmar que as línguas constituem também o lugar de materialização de RS; pois conforme afirmou Bronckart, com base em Habermas e Popper o ‘mundo representado’ caracteriza-se pela transindividualidade, veiculando ‘representações coletivas’ construídas por negociações entre esses sujeitos. Veja-se também como Marková busca a aproximação entre a linguagem e a TRS.

De acordo com Marková (2017 e 2018<sup>24</sup> – palestra), as RS podem ser demonstradas a partir da seguinte triangulação:

**Figura 5:** Representações Sociais.



**Fonte:** Ivana Marková. Conferência, 2018.

<sup>23</sup>Linguagem – todas as possibilidades de comunicação, incluindo gestos, expressões corporais e, obviamente que as manifestações linguísticas. A Língua é uma dessas manifestações da linguagem.

<sup>24</sup> Conferência da Professora Ivana Marková proferida na UNICID/SP, em 09 de março de 2018.

De acordo com essa autora, o sujeito entra em contato com o objeto de conhecimento a partir de uma inter-relação com o outro, ou seja, a partir de uma perspectiva coletiva, mediada pelo objeto. O sujeito ao entrar em contato com novas informações e/ou com um novo objeto (informações publicizadas) entra no processo de ‘pressão à inferência’, dado que essas tensionam suas RS anteriores, desencadeando os processos de objetivação e ancoragem com a finalidade de transformar o novo em conhecimento constituído.

Conforme se afirmou no capítulo teórico (seção 1.2), são as nossas RS constituídas que tensionam nossa cognição de modo que sejam percebidos os ‘novos’ estímulos, obrigando os sujeitos a desenvolverem um conjunto de ‘ações’ e reelaborações mentais com a finalidade de produzirem sentido para os novos conhecimentos. Esses processos ‘re-constroem’ um conjunto de enunciados (tomados aqui na perspectiva bakhtiniana) sobre os ‘novos’ objetos, constituindo outras linguagens, outras formas de referenciação em relação a tais, portanto, alterando as ‘metáforas/enunciados’ direcionadas a esses novos objetos/fatos.

Considerando que as RS são constituídas nas relações interindividuais, e essas ajudam a constituir a identidade coletiva e individual, a alteração de formas de referenciação em relação a um objeto/fato, pode contribuir para alterar as relações com o próprio objeto. De acordo com Koch (1995), as formas a partir das quais ‘EU’ me refiro ao outro diz o ‘lugar’ que ‘EU’ coloco o outro e ainda o ‘lugar’ em que ‘me’ coloco em relação ao outro. Assim, produzir discursos em relação a um dado objeto requer posicionamentos e reordenamentos nas formas de agir, pensar e sentir em relação a esse objeto e, por conseguinte, em relação a um conjunto de outros fatos/fenômenos/objetos. Tais alterações podem implicar mudanças nas linguagens, e nas identidades dos sujeitos que podem constituir/alterar as RS do grupo.

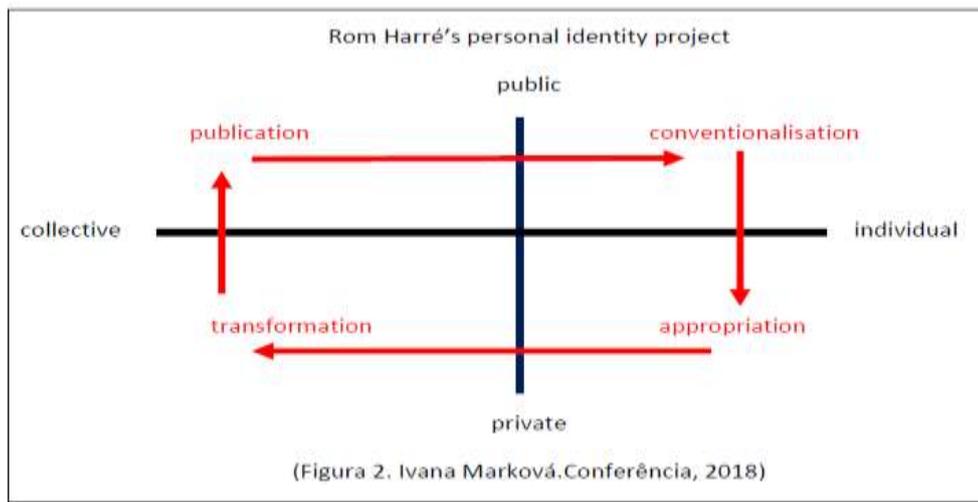
Marková (Idem, 2018)<sup>25</sup> propõe outra figura (Figura 6), cuja finalidade é demonstrar o processo de construção de um projeto de identidade dos sujeitos consideradas as RS com base nos estudos de Rom Harré. A autora advoga que o processo de construção identitária se constitui nas inter-relações entre individual/coletivo, público/privado; os sujeitos se apropriam de diferentes informações, convenções e/ou normatividades colocadas pelas instituições sociais ou outros atores

---

<sup>25</sup> A autora Ivana Marková apresentou a figura 6 com base em estudos de Rom Harré. (Conferência pronunciada na UNICID-SP, em março de 2018). A Figura 6 foi adaptada – em 6.1 – por mim, para este trabalho).

sociais, exercendo um intenso trabalho e, ao se apropriarem, transformam/constroem suas RS de acordo com suas identidades, mas também constroem as próprias identidades nesse processo. Ocorre, pois, a apropriação e transformação desse conhecimento novo de modo a manter também a identidade dos sujeitos, tornando o ‘estranho, familiar’, a partir do desenvolvimento de uma intensa atividade daqueles que estão envolvidos.

**Figura 6: Rom Harré’s personal identity project**



**(Fonte: Ivana Marková. Conferência: 2018)**

Apropriamo-nos, neste trabalho, dessa imagem construída por Marková, adaptando-a aos nossos propósitos, no sentido de pensar as RS em movimento e as relações com a linguagem e sua forma mais comum de materialização – a língua. Na perspectiva de Marková, as identidades são construídas a partir de relações entre o coletivo/individual, público/individual perpassadas pelas convenções/publicizações sociais; os indivíduos apropriam-se de tais convenções, transformam-nas e constituem suas identidades a partir de inter-relações entre individual e coletivo, consideradas as ações dos indivíduos.

Dadas tais afirmativas apropriou-se da figura (Figura 6) proposta por Marková, adaptando-a aos propósitos desta pesquisa (Figura 6.1.), no sentido de que a linguagem/língua perpassa(m) e media(m) as relações de constituição das RS. Desencadeiam-se processos de trocas e intercambialções/negociações entre informações individuais/coletivas de modo que se possibilite repensar as formas de referência, as metáforas, expressões valorativas da/na linguagem, o que ajuda a constituir as

identidades dos grupos/indivíduos. Nesta figura, explicita-se a circularidade dos movimentos, que estabelecem um inter-relação entre os vários ‘elementos’ explicitados, dado que tais relações ocorrem dialeticamente.

**Figura 6.1.:** RS em Movimento– relações mediadas pela Linguagem.



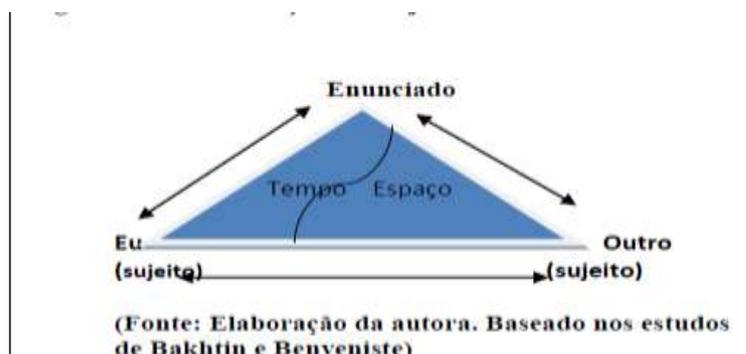
**Fonte:** Elaboração própria com base na apresentação da autora Ivana Marková. Conferência, 2018.

Na figura 6.1, o que se quer demonstrar são as relações entre o individual e o coletivo na construção de RS, sendo que estas são mediadas pela linguagem e materializadas na/pela língua (objeto deste trabalho). Informe-se, porém, que o individual e coletivo não se constituem como dois polos dicotômicos; mas sim como partes distintas de um todo, que se constituem dialeticamente. Afirma-se que as RS estão relacionadas com a linguagem; mas mais que isso, é a linguagem que contribui para a sua construção. É a partir da língua que se constituirão as mediações entre o coletivo e individual/público e privado, no sentido de publicizar, institucionalizar ‘novos’ conhecimentos/objetos, de modo a permitir a apropriação/transformação desses objetos de conhecimento pelos sujeitos.

Afirme-se ainda que é a língua, nas diferentes situações de uso, que possibilita a referenciação; são os enunciados que revelam para os interlocutores as relações apreciativas, dado que “toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa”. (cf. BAKHTIN: 1986: p. 135). Ora, se as RS se constituem a partir dos processos de objetivação e ancoragem, e a objetivação pressupõe uma seleção de informações, o que implica uma valoração dessas, o enunciado pode ser visto como uma das formas de materialização/construção de RS.

Considerando ainda que a língua apresenta como um de seus princípios básicos a dialogicidade (perspectiva adotada neste trabalho) e são os enunciados (perspectiva bakhtiniana) que mediam as relações humanas, propõe-se a triangulação abaixo, em relação à constituição de interlocutores-sujeitos (EU-OUTRO) para a produção de sentidos, que permitem a apropriação/transformação de ‘novos’ conhecimentos e ‘novos’ objetos de conhecimento e ainda as possibilidades de inter-relação social e de produção de sentido(s), constituídos em determinados tempo e espaço. (cf. BAKHTIN: 1986; BENVENISTE: 2005).

**Figura 7: A constituição dos sujeitos.**



**Fonte: Elaboração da autora, com base nos estudos de Bakhtin e Benveniste.**

Importante reafirmar que o homem é um ser de linguagem, que se encontra mergulhado em um mundo sógnico, logo as relações se estabelecem e são construídas na e pela linguagem em determinado tempo/espaço, tornando os enunciados ‘irrepetíveis’ (cf. BAKHTIN: 1986); pode-se afirmar ainda de acordo com o pensador russo, que é também a consciência sógnica que transforma os indivíduos em sujeitos de modo dialógico e dialético, portanto a língua constitui o sujeito, sendo, ao mesmo tempo, constituída por ele.

Isso implica a aceitação tácita de **inexistência** de um sujeito apriorístico, de um emissor de uma mensagem que requer um receptor (ouvinte) constituído anterior e individualmente ao processo de comunicação; ao contrário, requer a aceitação de que os **enunciadores**<sup>26</sup> se constituem na e pelas ações languageiras. Essa atividade é de caráter ativo e dialógico, visto que ambos se tornam sujeitos na relação constituída na interlocução, sendo que tais subjetividades se materializam nas linguagens utilizadas.

<sup>26</sup> Quer se reafirmar a diferença de nomenclatura: enunciadador(es), dado que não se admite a perspectiva de um emissor ‘ativo’ e um receptor ‘passivo’.

Para Bakhtin (Idem), as relações perpassadas pelos enunciados se constituem como ações desenvolvidas pelos sujeitos que lhes exigem responsabilidade ética (responsividade) pois, quando o ‘EU’ se torna um sujeito, também o outro, o “TU”, constitui-se como tal. Falar é, pois, nessa perspectiva, assumir responsabilidades em relação a si mesmo, em relação ao outro e em relação ao que se fala. Falar é uma ação ‘responsiva’ (cf. BAKHTIN: 1986), implicando o agir comunicativo (HABERMAS, apud BRONCKART: 2007).

Assim, a questão advinda dessas breves reflexões, pode ser enunciada a partir de: ‘que lugar a escrita ocuparia nessa inter-relação entre o campo das RS e o campo das teorias de linguagem?’ Ao se tentar buscar aproximar esses campos de conhecimento a possibilidade que se encontra são as relações que as linguagens possibilitam aos sujeitos de fala.

Acredita-se que a escrita seja um processo, um ato de fala; mas deve-se pensar também que o processo de escrita é atravessado pelo outro real ou imaginário. O sujeito (que aqui denominaremos sujeito escrevente) escreve sempre para outro sujeito. Ressalte-se que na escrita considerada em situações reais de comunicação, o outro é real ou pode ser um ‘outro’ ideal,<sup>27</sup> percebido/construído pelo sujeito escrevente. E é, pois, para esse ‘outro’ e/ou para essa representação do outro, que o sujeito escreverá.

Nesse sentido, vários são os elementos a serem considerados neste trabalho ao se pensar as narrativas sobre escrita dos sujeitos entrevistados, na busca de tentar evidenciar a complexidade envolvida nesse processo. Importante ressaltar que nesta pesquisa o objetivo é entender e analisar o que os sujeitos entrevistados pensam sobre a própria escrita a partir de sua entrada na universidade; isto é, busca-se entender as RS de escrita no processo de formação como professores de língua portuguesa, isto é, como sujeitos usuários da língua, mas também como futuros professores de uma disciplina escolarizada– Língua Portuguesa.

Assim, há que se pensar as especificidades que envolvem os sujeitos deste trabalho: em primeiro lugar, esses sujeitos se constituíram/constituem em um coletivo – movimentos sociais ligados à terra, ao mesmo tempo em que se constituem nesse coletivo. Tornam-se assim sujeitos individuais/coletivos. Portanto, encontram-se inseridos em um espaço-tempo que é perpassado por histórias individuais, mas estas são

---

<sup>27</sup> Tomamos aqui a ideia de Umberto Eco de ‘Leitor ideal’ aquele que o autor/escritor imagina que irá lê-lo, e para quem o autor/escritor dirige a sua escrita. (Cf. ECO, Umberto. *A obra aberta*. Ed. Perspectiva.1962).

atravessadas por histórias coletivas de determinado grupo social – os camponeses no Brasil, e, são essas inter-relações que o constituem como eles são.

Ressalte-se que historicamente o grupo de camponeses brasileiros carrega o estigma de retrocesso, de ‘invisibilidade’. Esses sujeitos, principalmente, a partir dos anos 1980, se reorganizam para a luta em função de seus direitos, na perspectiva de resistência e na/para (a) constituição de uma sociedade de direitos. Considerando que esses sujeitos se constituem também no/com o coletivo, mas são também detentores de uma história individual sua escrita será perpassada por esse histórico individual/coletivo.

Ainda, como se trata de um texto escrito, e este se insere no interior da universidade, o processo de normalização e da normatividade da língua atravessa a escrita dos textos; mais que isso, as representações institucionais (de universidade, de escola, de língua) as representações individuais (de si e do outro) também atravessarão a escrita a ser produzida.

Dessa maneira, a vida pregressa desses sujeitos escreventes também deve lidar com uma ‘polifonia ampliada’<sup>28</sup> tanto de caráter anterior à universidade quanto ‘atual’ (representada neste caso pelas ‘novas’ teorias a que o sujeito escrevente passa a ter acesso a partir de sua entrada na universidade). Deve-se pensar que não existe por parte das instituições, por exemplo, uma voz uníssona; ao contrário, o discurso da escola não é uníssono, a universidade não produz o mesmo discurso em todos os seus espaços e tempos e assim por diante, existem tensões, vozes discordantes e lutas pelo poder são constantes.

A escrita desses sujeitos escreventes é, no momento em que estão na universidade, permeada por um conjunto de elementos/vozes que podem ser representados, conforme o quadro da figura 9:

---

<sup>28</sup> Inicialmente, pensamos em assumir o termo polifonia (em sua forma plural), mas depois, em discussão com o Professor Gilciney Carvalho (FaE/UFMG), optou-se pela denominação ‘polifonia ampliada’ porque o que se quer realçar é que são várias as vozes (individuais, sociais e institucionais) que interpenetram nos discursos produzidos, tanto de indivíduos, quanto de instituições (ver Figuras 6.1 e 7).

**Figura 9: Representação do ato de escrita pelos sujeitos escreventes camponeses/universitários.**

<b>RELAÇÕES TEMPO-ESPAÇO – CONTEXTOS</b>		
<b>EU-ESCREVENTE</b>	<b>ATO DE ESCRITA</b>	<b>O TEXTO</b>
<b>REPRESENTAÇÕES/ REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>		
<p><b>Trajetórias individuais/coletivas;</b></p> <p><b>Representações de si e do outro;</b></p> <p><b>Norma (institucionalizada – escola/universidade);</b></p> <p><b>Movimentos sociais;</b></p> <p><b>O outro real e o outro representado;</b></p> <p><b>Representações de Escrita – individuais e coletivas.</b></p>	<p><b>O processo de Escrita</b></p> <p><b>Institucionalização</b></p> <p><b>Fora da Universidade</b></p> <p><b>No interior da universidade</b></p>	<p><b>O produto</b></p> <p><b>POLIFONIA (Ampliada)*</b> <b>(anteriores à universidade/ no momento da vida universitária)</b></p>

**Fonte: Elaboração da autora.**

A partir do quadro acima, torna-se importante ressaltar que se considera a escrita como uma prática. Nessa prática, existem movimentos individuais, que podem ser exemplificados em movimentos tais como: a opção lexical, a organização da estrutura frasal, o ‘lugar social’ de fala a ser ocupado pelos interlocutores, dentre outros. Entretanto, é fundamental reafirmar que tais opções embora sejam individuais, consideram construções sociais, as quais são representações e/ou representações sociais, constituídas nas relações entre o coletivo e o individual e vice-versa.

Isso implica a existência do dialogismo no ato da escrita, visto que existe um jogo de imagens que a perpassa. Há que se pensar as implicações do ato de escrita, tais como as imagens de um ‘eu’, e as imagens de um ‘tu’ (FOUCAULT:2001); considere-se ainda a construção de um compromisso com aquilo que se escreve, a forma como se escreve, bem como aos lugares sociais determinados anteriormente à escrita, e, por fim, aqueles que se constroem no ato de escrever. Assim, todos esses elementos encontram-se interligados de forma indissociável, e embora esse conjunto de ‘opções’ e de ações sejam individuais são também constituições sociais, construídas de modo dialético.

Escrever implica um distanciamento entre o escrevente e o ‘possível’ ou ‘real’ leitor e tal ação permite a realização de análises que possibilitam as constantes revisões

da forma do texto, mas também um deslocamento do sujeito escrevente em relação ao ‘outro’, seu leitor em potencial. Assim, no processo de escrita, que implica necessariamente a reescrita, são revistas tanto a forma quanto os conteúdos da escrita. Dizendo de outra forma, a escrita permite/exige a possibilidade de revisão de elementos do nível do pragmático (condições de produção), do nível semântico (coerência) e do nível formal (coesão), (cf. GERALDI: 1987); obviamente, há que se considerar que o sujeito escrevente pode ‘(re)considerar’ o contexto de sua produção.

Diante do exposto, torna-se fundamental explicitar que categorias foram pensadas para a análise dos discursos dos 15 sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Inicialmente, há que se pensar o sujeito da fala (o entrevistado) e sua trajetória de vida. Nesse sentido, buscou-se entender quem é o sujeito entrevistado e como sua trajetória o constituiu de acordo com a narrativa construída (por ele) no momento da entrevista.

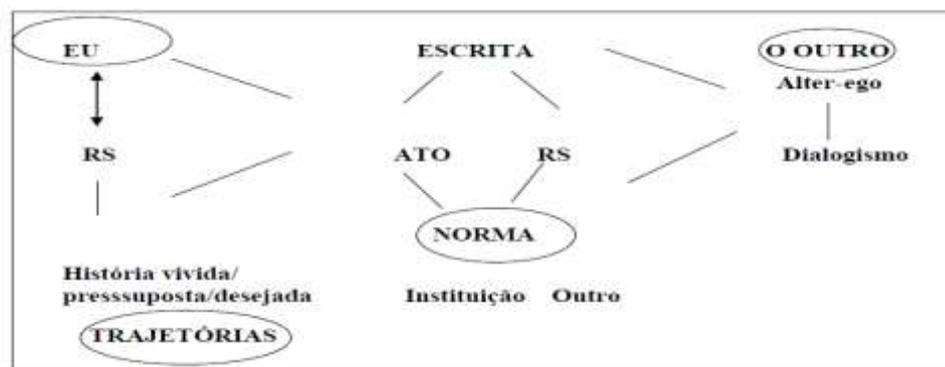
Em relação a essa categoria, a que se denominará ‘Trajetórias’, algumas considerações devem ser feitas: que memórias de si e do outro esse sujeito construiu/constrói em relação à norma e em relação ao outro; de que maneira(s) a sua história interfere na ‘sua’ representação social de escrita? Pense-se memória como sinônimo de construção, de interpretação de outro tempo pelo sujeito que ‘presentifica’, logo reinterpreta fatos anteriores de sua vida.

A segunda categoria considera o ‘Outro’ que se desdobra no leitor em potencial, mas também os outros que constituíram o escrevente como ele é (inserir-se aí os movimentos sociais, as instituições pelas quais o escrevente passou/conviveu e convive e participa), e, por isso, optou-se pela construção do termo ‘polifonia ampliada’. Essa pressupõe o sentido que lhe atribui Bakhtin (1986), mas quer nesta pesquisa ressaltar a multiplicidade de vozes (individuais/institucionais e outras) que ‘atravessam’ os discursos dos entrevistados.

Por fim, a terceira categoria que é a ‘Norma’ aqui entendida como a normatividade da língua, mas também a normatividade institucional(s) cujas representações estão em um ‘Eu’ que escreve e em um ‘Tu’ que irá lê-lo. Ressalte-se que tais categorias foram construídas tendo em vista uma análise de informações, mas não se encontram separadas, estanques umas das outras, constituem um todo, que apenas para fins de estudo será separado.

Diagramando as ideias acima apresentadas, pretende-se analisar os discursos dos sujeitos, estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Curso Linguagens e Códigos da UFVJM a partir das categorias e suas relações:

Figura 10: Categorias de análise.



Fonte: Elaboração própria.

Finalmente, é importante reafirmar que se busca entender as rupturas, as permanências, as rupturas-permanências de RS de Escrita nas formas de pensar agir e sentir dos sujeitos que, neste trabalho são em número de quinze e representam  $\frac{1}{4}$  dos sujeitos da Licenciatura em Educação do Campo – Curso Linguagens e Códigos da UFVJM.

## 2.2.O Contexto da pesquisa:

Esta seção busca apresentar reflexões que retomam sucintamente o surgimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo no interior da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); e, ao mesmo tempo, apontar de forma breve, como o Projeto Político Pedagógico proposto para a LEC/UFVJM se coloca em relação à formação dos estudantes no que tange à escrita. Trata-se, portanto, de uma análise cujo *corpus* é o PPP que se constitui como documento norteador do desenvolvimento e efetivação do curso.

A licenciatura em educação do campo é resultado do projeto de expansão universitária proposta pelo governo federal no ano de 2014, época em que foi implantada a Licenciatura como curso regular, dessa universidade.

Há que se ressaltar que, anteriormente, no ano de 2008, o MEC, a partir da SECADI,<sup>29</sup> lançou um edital de curso de formação de professores em Educação do Campo, para o qual poderiam concorrer universidades interessadas em trabalhar com esse público e com esse curso. A Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e

<sup>29</sup>SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério de Educação e Cultura.

Mucuri– Campus Diamantina – solicitou da FAFIDIA<sup>30</sup> uma consultoria para a construção do projeto, dado que a UFVJM ainda não possuía cursos na área de Humanidades, portanto, não dispo de professores especializados na área de educação e das várias licenciaturas.

Como professora da FAFIDIA (nessa época), participei da comissão que ajudou a construir o PPP do curso, e no ano de 2010, quando o mesmo iniciou, após ter sido aprovada em concurso público, passei a trabalhar na UFVJM, lecionando e participando, como professora substituta, dessa universidade, das atividades desenvolvidas para a formação de professores da LEC. Por ter sido uma experiência considerada exitosa, no ano de 2013, o curso se tornou regular no interior da UFVJM, passando a funcionar normalmente, tendo sido constituída uma equipe de professores/funcionários para a continuidade de sua implementação. Basicamente, essa constitui a síntese da história de implantação/início de efetivação da LEC na UFVJM. Como o objetivo dessa seção é apresentar algumas reflexões/leituras do PPP/LEC/UFVJM, especificamente no que o currículo do curso apresenta em relação à escrita, faz-se necessário entender tais propostas em relação a um contexto mais amplo de formação e instituição de expansão universitária que se inicia no final da década de 1990, início dos anos 2000.

Desde esse período, época da primeira expansão universitária, uma discussão vem se configurando em relação à língua portuguesa, no sentido de realçar a sua importância no interior de diferentes cursos ‘novos’ e também dos já instituídos no que tange à produção oral e escrita de universitários. Exatamente por isso, os diversos PPP’s têm buscado inserir uma disciplina em suas matrizes curriculares geralmente denominada ‘Leitura e Produção de Textos, Português Instrumental’, etc.

Tais discussões, grosso modo, têm se encaminhado no sentido de ora adotarem uma perspectiva ‘compensatória’, dadas as defasagens dos graduandos que adentram na universidade, ora adotarem uma visão prospectiva para os estudos de linguagem e língua no sentido de inserir os estudantes no mundo acadêmico, com vistas a capacitá-los para o exercício de uma escrita acadêmica.

Ainda, pode existir uma terceira via que, para além de uma socialização em termos de usos da língua, busca construir reflexões que reconheçam os diferentes usos

---

<sup>30</sup> FAFIDIA– Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina.

da linguagem/língua transformando-a em elemento constitutivo da ação docente/discente, reconhecendo a língua como parte do fazer acadêmico cotidiano.

Esta seção do trabalho busca refletir sobre as formas de organização propostas pelo PPP/LEC/UFVJM no sentido de ampliar o entendimento acerca dos processos de ensino e de aprendizagem em relação à língua, enfatizando as relações advindas de tal, de modo a compreender quais as representações de escrita estão presentes nesse projeto e como elas se materializam/efetivam nas formas de organização do curso, bem como a partir de sua análise, esse PPP reconhece a educação do campo como um paradigma.

Evidentemente, tal proposta toma como objeto de análise o PPP como um documento que deve servir de parâmetro às orientações do conjunto de professores que atuam no interior do curso. Porém, embora seja um documento norteador, não se prescinde de pensar que tal, em sua execução, pode sofrer alterações em sua aplicação prática, haja vista as questões colocadas pelo currículo oficial e currículo oculto.<sup>31</sup> Isso implica uma relativização das reflexões apresentadas nesta seção, visto que se trata de uma análise documental.

Nesse sentido, reconhece-se a pesquisa documental como aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos, como é o caso do PPP/LEC/UFVJM. Nesta análise, serão abordados três aspectos e suas relações com o paradigma da educação do campo: a opção metodológica de trabalho, a alternância, os eixos estruturantes do curso e as relações inter e multidisciplinares propostas pelo PP.

Esses aspectos analisados recolocam as questões, objeto deste trabalho, e podem ser materializadas a partir do entendimento de **como a escrita aparece no PPP e qual a escrita aparece**; ainda, a proposta em relação ao ensino de escrita se encaminha em uma perspectiva ‘compensatória, no sentido de ‘suprir’ deficiências apresentadas pelos graduandos oriundos do campo? Apresenta uma prospecção em termos de usos da língua de acordo com as exigências universitárias? Apresenta outra via de trabalho, no sentido de conscientizar e inserir esses graduandos no mundo da escrita, consideradas as suas práticas, mas fazendo a prospecção para outros usos e outras práticas?

---

<sup>31</sup>Discussões sobre currículo oculto e currículo oficial tratam das relações de apropriação pelos docentes de propostas ‘oficiais’ (institucionais) e suas possibilidades de implementação que podem torná-la diferente de acordo com as crenças, conhecimentos, etc. daqueles que a implementam (no caso da escola, os professores), mas também interessa, a essa perspectiva, as influências dos diversos atores sociais na implementação/definição/execução de um currículo. (Ver GOODSON. 1990; 1998).

### 2.2.1. O PPP/LEC: a alternância como opção metodológica do curso

A “pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional”.<sup>32</sup> Essa é a opção feita pelos autores do PPP/LEC/UFVJM para a escrita e implementação das perspectivas educacionais postas para as licenciaturas em educação do campo. Tal opção organiza-se a partir da alternância dos tempos e espaços escolares, denominados como Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC).

O TU acontece normalmente nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto de cada ano. Nesse período, o estudante se desloca de sua comunidade e vai para a sede da UFVJM em Diamantina, onde desenvolve parte de seu processo de formação. Caracteriza-se como o tempo das aulas presenciais, de atividades práticas como ‘oficinas’ cursos especiais (minicursos), seminários, reuniões colegiadas, enfim, um conjunto de processos formativos presenciais com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e sua preparação para a atuação pedagógica, profissional. É, portanto, tempo de oportunizar formação acadêmica, política, cultural e social com vistas a ‘refinar’ o olhar do graduando para si e para sua comunidade, consolidando sua identidade.

É também o período de planejamento, quer de atividades de estágio, quer de atividades a serem desenvolvidas no TC. É no TU que se constroem/planejam as ações diretamente ligadas à participação, escuta e pesquisa das comunidades de origem dos estudantes, a fim de efetivar proposições interdisciplinares e multidisciplinares assumidas na escrita do projeto.

Durante os meses restantes (março a junho e setembro a dezembro), ocorre o tempo comunidade. O TC representa uma intercambiação entre as aprendizagens do TU e formas de aplicação dessas aprendizagens junto às comunidades de origem dos estudantes. Mas também implica a ampliação e desenvolvimento de relações entre a universidade, como espaço formador e a(s) comunidade(s) de origem dos graduandos, que, nessa perspectiva, também se transforma(m) em um espaço de formação.

Reside aí a retomada dos princípios/diretrizes da educação do campo, qual seja, a reafirmação de uma identidade campesina e a intercambiação entre conhecimentos

---

<sup>32</sup>TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, Aug. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci>>. Acesso em 08 jun. 2018.

acadêmicos e saberes coletivos, oportunizando uma real articulação entre teoria e prática, que coloca em um mesmo nível hierárquico esses dois espaços de formação:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível, no debate sobre os modelos de desenvolvimento para o Brasil, incluindo o diálogo com os atores sociais nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002. Citado no PPP/UFVJM: 2013, p. 7-8)

A incorporação do ‘dito’ anterior no contexto do PPP/UFVJM significa a adoção de referenciais da educação do campo, quais sejam, (i) constituição de vínculos entre educação formal e a realidade do estudante, tendo como suposto a validação de seus saberes individuais e coletivos, (ii) ratificação da autonomia dos sujeitos na construção de percursos formadores que não se atenham apenas à escola como instituição formal, mas que também consolidem saberes memorialísticos e do ‘senso comum’, a fim (iii) de se ‘aparelhar’ (estudante/comunidade) para a construção (coletiva) de outros modelos de escola e de sociedade, em uma perspectiva dialética e dialógica. Essas afirmativas indicam a intencionalidade educacional da UFVJM para a efetivação da LEC, a partir dos pressupostos da educação do campo.

Essa forma de organização (alternância) proporciona uma constituição de sujeitos coletivos em que a educação é vista, sentida e implementada como sendo um direito/dever de todos. Nesses momentos de intercambiação, entre universidade e comunidade, ambos saem enriquecidos e tal reforça o sentimento de pertença da comunidade, desenvolvendo nos mais jovens o desejo de continuidade de estudos e evidenciando para os não tão jovens a conquista de uma escola de direitos, cuja formação valoriza seus saberes e culturas.

Importante ressaltar que há uma distribuição ‘real’ dos tempos de aprendizagem, haja vista que a cada TU ocorre a preparação para a realização de atividades a serem desenvolvidas nas comunidades dos estudantes. Além disso, promovem-se encontros intermodulares cujo objetivo centra-se na organização/planejamento/realização das atividades a serem desenvolvidas no TC.

Esses se configuram como momentos/etapas importantes na formação dos estudantes, pois além da realização de pesquisas como, por exemplo, a ‘História da

Comunidade<sup>33</sup>, (realizada no Módulo I), há a apresentação pública desses trabalhos para toda a comunidade. Os estudantes preparam tais atividades sob a orientação de um professor, que os organiza em ‘pequenos grupos’, de acordo com a região onde moram.

Para isso, ainda no TU, os estudantes apresentam e constroem coletivamente um projeto de pesquisa, nesse caso, ‘História da Comunidade’. Após a aprovação do projeto pelo professor-orientador, o estudante realiza/implementa o mesmo, devolve os resultados ao orientador, que o avalia, passando-se à segunda fase: a preparação para a apresentação para a comunidade, mobilizando-a para tanto.

Nessa avaliação/apresentação que envolve a comunidade e a universidade são produzidas reflexões em relação à pesquisa e sua forma de apresentação, à participação e ao envolvimento da comunidade e da universidade. Esse movimento proporciona uma troca de experiências significativas, pois todos tomam conhecimento do curso, da participação do estudante e todos os membros da comunidade se envolvem com o estudante, ampliando assim as possibilidades de reflexão dos envolvidos (estudante, comunidade, universidade).

A universidade se presentifica, adquirindo sentido não apenas para os seus alunos, mas para a comunidade, ao mesmo tempo em que esta também se torna objeto de investigação e de produção de conhecimentos no interior daquela. Além dessas reflexões, há que se considerar que a adoção de uma metodologia descentralizada permite que toda a comunidade ensine aos estudantes, e, por conseguinte, que a própria universidade se valha dos saberes comunitários de modo a refletir sobre o processo formativo. Estabelece-se nessa dinâmica a dialeticidade do processo, além da reputação aos princípios da Educação do Campo.

Finalmente, a descentralização dos tempos e espaços de aprendizagens com a adoção de características modulares facilita a permanência dos estudantes no Curso; pois seria impossível para estudantes trabalhadores e cuja residência é distante de centros formadores o deslocamento diário para participação no Curso. A característica modular, em que os estudantes realizam o TU no período de janeiro e julho de cada ano, de forma concentrada, fortalece os elos entre TU e TC, permitindo que o estudante trabalhe em sua comunidade durante os meses restantes sem que se afaste das atividades formativas.

---

<sup>33</sup> Trata-se de um trabalho de pesquisa realizado pelos estudantes, em que cada um buscou resgatar a história de sua comunidade, a partir da realização de entrevistas com as pessoas mais velhas do lugar. A pesquisa foi realizada a partir do resgate da memória dos ‘velhos’, sendo ‘re-escrita’ pelos graduandos.

A adoção da alternância, nessa perspectiva em que é adotada/apropriada na/pela UFVJM, contribui para a consolidação dos princípios da educação do campo, reconhecendo o protagonismo, a luta e a participação (dentre outros) como aspectos instituintes do processo de ensino-aprendizagem, além de reconhecer a importância de outros espaços (para além da escola) como espaços formadores do sujeito do campo:

A formação de professores/educadores do campo deve ocorrer de forma contextualizada nas realidades dos discentes. Pensar a universidade e a comunidade como tempo/espços de produção de conhecimento e aprendizado, marcados pela diversidade de saberes, possibilita a superação da dicotomia teoria/prática que tradicionalmente caracteriza o processo de formação acadêmica. A universidade não deve substituir saberes e sim integrá-los de modo dialético, promovendo movimentos de transformação mútua que resultam em novas possibilidades de conhecimentos e de práticas. O egresso da licenciatura em educação do campo poderá também atuar enquanto educador crítico e propositivo, capaz de colaborar para a transformação política e social da realidade do campo no Brasil. (PPP: 2013, p. 16)

Outro ponto que merece destaque nesta análise diz respeito às formas de organização do Curso. A formação deve-se organizar considerando três eixos fundamentais: Formação Básica, Formação Específica e Práticas Integradoras. Tais processos formativos consideram tempos e espaços diferenciados, bem como pressupõem formas diferenciadas de organização política, pedagógica e administrativa para a realização dos Cursos.

A matriz curricular do curso desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em três áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza. Essas áreas se organizam em três eixos estruturantes: **Formação Básica, Formação Específica e Práticas Integradoras.** (PPP/UFVJM, p.8. Grifos meus)

**Eixo de Formação Básica** – Objetiva a formação de todos os graduandos dos Cursos e é realizado do 1º ao 3º Módulo.

**Eixo de Formação Específica** – com carga horária de 1365 horas para cada um dos cursos ofertados. Nesta seção, os graduandos optam pela realização de um dos cursos – Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza. Ocorre do 4º ao 8º Módulo.

**Eixo Práticas Integradoras** – com carga horária modular de 1080 horas, perfazendo um total de 3300 ao final de quatro anos (PPP/UFVJM). Ocorrem do 1º ao 8º Módulo.

A organização curricular proposta pelo Curso estabelece os processos formativos como um contínuo entre tais espaços/tempos. Reconhecem-se nesta perspectiva, a multiplicidade de propostas formativas, visto que o TU e o TC contribuem para a formação do estudante, pressupondo, de acordo com o PPP, a adoção de uma pedagogia da **autonomia** (FREIRE, 1996), de processos baseados na **interdisciplinaridade** e na **multidisciplinaridade**.

Tais princípios organizacionais visam o compartilhamento da responsabilidade da formação (que requer a participação e engajamento do estudante – protagonismo), o estabelecimento de ruptura de limites disciplinares (interdisciplinaridade) com vistas a ‘impedir’ uma construção fragmentada de conhecimentos, minimizando relações entre saberes acadêmicos e saberes populares (multidisciplinaridade). Tais pressupostos podem ser esquematizados, considerados (a)Princípios e Diretrizes da Educação do Campo; (b) os Eixos estruturantes do Curso; (c) os Marcos Teóricos, conceituais e Legais adotados no/pelo Curso:

**Figura 11: Princípios organizacionais do PPP/LEC**



**Fonte: Elaboração própria com base no PPP/UFVJM**

Finalmente, em relação à distribuição das disciplinas que compõem a matriz curricular, é importante destacar que no 1º módulo, os estudantes têm um conjunto de disciplinas cuja ênfase recai na construção de uma concepção de ciência (ver anexo 1 –

matriz curricular. Figura 7. PPP/LEC/UFVJM). Destaca-se desse conjunto de disciplinas a disciplina MTC, cuja ementa propõe:

**Figura 12:**

**METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO**

TU	TC	Total
48h	12h	60h

**Ementa:** Os processos de produção de conhecimento em ciência; Planejamento da pesquisa; definição do tema, do objeto de estudo e do problema a ser investigado e escolha de procedimentos metodológicos na pesquisa. Técnicas de estudo, coleta de dados, citações e referências. Uso de tecnologias na pesquisa e educação.

**Fonte:** PPP/LEC/UFVJM:2013, p. 39.

Essa disciplina apresenta uma orientação (cf. ementa) cuja função é inserir o estudante em uma linguagem acadêmica, no sentido de que ficam evidentes os trabalhos a serem desenvolvidos a partir de uma perspectiva mais científica, os quais requerem uma linguagem adequada aos gêneros textuais acadêmicos.

Nesse sentido, a perspectiva assumida nesta disciplina é uma prospecção em relação aos usos da língua que deverão ser feitos no interior da universidade, cuja prioridade recai em práticas discursivas de caráter acadêmico. De fato, o que se observa a partir da proposta colocada no ementário, é que o estudante deve dar conta de um uso acadêmico da língua.

Em relação às demais disciplinas da “Formação Básica” (ver quadro 7 – anexo 1) todas as disciplinas guardam um ‘eixo’ de discussão comum, qual seja, a construção de concepção de ciência e, certamente, considerando o conjunto de textos a serem lidos, e escritos no interior de cada uma delas, a linguagem se aproxima das normas acadêmicas exigidas para os gêneros textuais requeridos na universidade (resumos, resenhas, artigos, etc.).

Por outro lado, os estudantes já iniciam o 1º módulo, tendo a oportunidade não apenas de ler, mas principalmente de produzir projetos de pesquisa e relatórios e/ou pequenos artigos. Nas entrevistas realizadas todos os informantes colocaram da dificuldade em relação à escrita de seus relatórios (cuja temática foi a ‘história da comunidade’) realizado no 1º módulo, no TC.

Isso implica que há tentativas de inserção do estudante no mundo da escrita acadêmica que além de considerarem os conhecimentos que esses já trazem, enfrentam

tais ‘dificuldades’ no fazer cotidiano, isto é, no contexto de formação. Enquanto ocorrem as aulas, eles também produzem (especialmente no período noturno) os seus textos; possibilitando uma troca entre os conhecimentos de cada um e com orientação de professores.

Essas produções permitem o exercício de práticas de escritas, ao mesmo tempo em que a aprendizagem se desloca do professor para os demais colegas. Para a realização dessas produções, os estudantes se organizam em grupos menores e produzem um pequeno projeto de pesquisa a ser desenvolvido no TC.

Em síntese, pode-se afirmar que o PPP em sua efetivação constrói estratégias de inserção do estudante no mundo da escrita acadêmica, de modo que ele reveja as suas possíveis defasagens em relação à escrita, mas também constrói um movimento de prospecção no sentido de que exige dele uma prática de escrita conforme as normas da universidade.

No terceiro módulo, aparece outra disciplina denominada ‘Leitura e produção de textos’, cuja carga horária e ementa assim se apresentam:

**Figura 13:**

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO**

<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>Total</b>
45h	0h	45h

**Ementa:** Conceitos fundamentais: texto, fatores de textualidade, gêneros e tipos textuais. Estratégias textual-discursivas de construção do sentido. Desenvolvimento de competências de leitura e de produção textual. Conhecimento e uso do padrão culto da língua em contextos de leitura e produção textual. Noções básicas de gêneros discursivos e tipologia textual.

**Fonte:** PPP/LEC/UFVJM, p.54-55.

Essa disciplina apresenta uma perspectiva de trabalho com base na diversidade textual e reflexões a partir das diferentes práticas comunicativas escritas (e provavelmente orais) que requerem o entendimento de práticas e usos da escrita no diferentes contextos; ao se propor o estudo dos “fatores de textualidade” (cf. ementa), necessariamente se promovem reflexões que provocam o estudante para o entendimento de uma não ‘unicidade’ da língua escrita, bem como atentam para o dialogismo, inerente à língua. Mais que isso, desenvolve-se a percepção dos diferentes falares em determinados contextos comunicacionais, permitindo a ampliação acerca do entendimento das diferentes escritas a partir dos vários contextos e situações.

Ao buscar a construção de sentido, rompe-se com uma concepção conservadora e ‘atemporal’ de escrita, inserindo-a em uma perspectiva pautada pela dialogicidade. Estudos relativos aos gêneros textuais complementam uma visão da escrita como uma produção dialógica e histórica que se encontra em constantes mudanças, identificando-a como um processo e um produto construído histórica e socialmente.

O módulo (III) é o momento em que os estudantes devem fazer a opção ‘definitiva’ para o curso que irão frequentar: Linguagens e Códigos ou Ciências da Natureza, daí que a proposta deixa entrever possibilidades de retomar as possíveis lacunas da formação desses estudantes, ao mesmo tempo em que se faz uma prospecção de usos da língua, dado que a ementa contempla o: *Conhecimento e uso do padrão culto da língua em contextos de leitura e produção textual.*(cf. ementa)

Finalmente, pode-se afirmar que a matriz curricular proposta obviamente evidencia intencionalidades para o processo de formação dos estudantes, visto que ações educacionais se fazem sempre a partir de determinadas intenções. Explicitem-se, pois, as concepções guardadas a partir da denominação das disciplinas no projeto em tela. Para tal análise, propõe-se uma organização das disciplinas, que considerando a sua distribuição, permite, sejam verificados os caminhos que podem ser percorridos:

**Quadro 2:**

<b>Módulo</b>	<b>Disciplinas</b>
3º	Leitura e Produção de Textos – (Formação Básica) Gêneros Discursivos e Textuais
4º	Introdução aos Estudos Linguísticos Morfologia da Língua Portuguesa Linguística Textual
5º	Sociolinguística Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
6º	Fonética e Fonologia Análise do Discurso
7º	Linguagens e Códigos: Ensino e Novas Tecnologias Semântica e Pragmática
8º	Sintaxe da Língua Portuguesa Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa

**Fonte: Produção da autora com base na Matriz Curricular do PPP/LECLC/UFVJM: 2013).**

A partir do 4º módulo, inicia-se a formação específica. Para fins de análise, foi feito um reagrupamento das disciplinas a partir conhecimentos necessários à formação do leitor/autor, aspectos gramaticais e formação de professor. Embora esses reagrupamentos sejam feitos, reconhece-se e se reafirma sua não separação, pois é

evidente que à medida que se é formado como leitor/autor, também se forma um professor de Língua Portuguesa e se formar como professor/autor/leitor implica ter conhecimentos sobre o funcionamento da Língua.

Assim, o primeiro conjunto de disciplinas a ser analisado compõe-se de disciplinas como: Gêneros Textuais e Discursivos (4ºM), Introdução aos Estudos Linguísticos (4ºM) e Análise do Discurso (7º M). Importante ressaltar que a concepção de texto com a qual se trabalha atualmente nos vários processos de formação, considera ‘Texto’ de forma bastante ampla, ou no dizer de Costa Val (2004, p.1) “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido em qualquer situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução”. Acrescente-se ao conceito de Costa Val, que hoje, as salas de aula já contam com a presença significativa de textos imagéticos, visto que se convive, cada vez mais, com as imagens; e estas aliadas ou não à palavra escrita compõem o conjunto de textos que adentraram nas escolas. Logo, é essa concepção de texto que perpassa a proposta do PPP em análise. Veja-se como.

De acordo com a nomenclatura das disciplinas, há a priorização de estudos sobre os gêneros textuais, inclusive, com a presença de uma disciplina cuja designação é, por exemplo, ‘Gêneros Textuais e Discursivos’ (4ºM), ora, o nome da disciplina já diz quais aspectos teóricos que necessariamente irão compô-la; estudos sobre ‘Gêneros’ têm como ‘objeto’ o **texto**, em seus aspectos **textuais**, mas se consideram aspectos **discursivos** de funcionamento da língua. Dessa maneira, garante-se uma concepção de Língua não a partir da palavra, mas em seu funcionamento discursivo-textual, em que se enfatizam as relações entre autor-leitor-textos-discursos e suas formas de produção e circulação social.

Esse posicionamento teórico alcança seu ponto alto com a oferta da disciplina Análise do Discurso (7ºM), em que o texto ganha amplitude, no sentido de não ser apenas considerado a partir de sua escritura, mas contribuem para a construção de sentidos as imagens, as diagramações, as cores utilizadas na composição de um texto, que concorrem para as possibilidades de construções de sentidos pelos leitores. Evidenciam-se, ainda, nessa perspectiva, os lugares dos enunciadores e suas ações desenvolvidas na e pela ‘palavra’, isto é, pelos textos. Além de serem considerados os ‘implícitos’ nos/dos textos.

A Introdução aos Estudos Linguísticos (4º M), a Linguística Textual (5º M) e a Sociolinguística (5ºM), por sua vez, garantem e reforçam esses posicionamentos em

relação à Língua e às Linguagens, evidenciando ainda relações de poder e consequente determinação de lugares/posicionamentos enunciativos, determinados/estabelecidos na e pela produção de textos (verbais – orais e escritos – e imagéticos). Intencionalmente, acredita-se, essas disciplinas são colocadas no início da formação específica, visto que serão elas, que darão suporte ao aprendiz para entender as relações que se podem estabelecer a partir ‘de’ e nos diferentes usos das línguas. Ao mesmo tempo, a Linguística Introdutória e seus desdobramentos despertam para o uso de diferentes processos comunicacionais, ao mesmo tempo em que os diferentes falares (modalidades linguísticas) são vistos como sendo parte de uma sociedade que apresenta profundas diferenças (sociais, culturais, econômicas, linguísticas, etc.) em sua forma de organização, e, nesse sentido, tais diferenças se ‘re-velam’ também nas línguas usadas.

Essa estrutura linguística diferenciada é ainda ressaltada na ‘Sociolinguística (5º M); cujo objetivo é desmistificar a existência (absoluta) e a busca de uso de uma norma culta, que deve ser aprendida e alcançada/reafirmada a partir de processos de escolarização. A Linguística (em suas subdivisões) desmistifica o ‘lugar’ da norma culta, demonstrando que essa é **uma** e apenas **uma** das modalidades da língua e também não cabe em todos os processos comunicacionais e/ou cenas enunciativas. Evidenciam-se, por conseguinte, as relações de poder que a ‘norma’ guarda e a quê/quem serve; demonstrando que o ‘des-prestígio’ de determinada modalidade linguística está muito mais ligado ao poder de seus usuários que exclusivamente a questões linguísticas.

Estudos sobre as gramáticas da língua são garantidos nas disciplinas: ‘Morfologia da Língua Portuguesa (4º Módulo), Fonética e Fonologia (5º M), Sintaxe da Língua Portuguesa (8ºM) e, por fim, Semântica e Pragmática (8º M). São conhecimentos específicos e necessários para o processo de ensino-aprendizagem em primeiro lugar; mas também objetivam a construção de conhecimentos de modo a facilitar o entendimento dos textos, o que é fundamental para a formação de um especialista em linguagem.

Por fim, nesta análise, devem ser ressaltadas ainda, as bibliografias utilizadas, a que aqui se fará menção apenas a autores mais citados. Dentre as indicações/referências bibliográficas, encontram-se autores como: Benveniste, Bakhtin, Koch, Bagno, Marcushi, Travaglia, Costa Val, Signorini.<sup>34</sup> Dessa forma, conjugando as referências

---

<sup>34</sup>Na referência apresentada no PPP LECLC/UFVJM obviamente, que essa se dá de forma completa de acordo com as normas previstas, porém, optou-se no contexto da análise não se referenciar às datas,

bibliográficas e as ementas do curso, obvia-se o construto teórico a ser percorrido, qual seja, o pensar a língua como processo de ‘inter-ação’ entre sujeitos socialmente determinados. Essa pode ser a perspectiva adotada em relação à Linguagem e à Língua no PPP LEC-LC/UFVJM, a partir da observação e análise das nomenclaturas, ementas e autores utilizados/citados no documento.

Ainda, nessas reflexões sobre o Curso (PPP), deve-se ressaltar o papel das Práticas Integradoras, que, a partir do 4º Módulo são realizadas sob a denominação de Estágio Supervisionado. Neste ‘espaço’ de aprendizagem, o estudante tem a oportunidade não apenas de aplicar conhecimentos adquiridos, mas ainda em seu contato com a escola deve propor ações educativas junto à sua comunidade e junto à comunidade escolar, ampliando seus espaços de atuação para além da sala de aula. Sob a supervisão de professores-orientadores, os estudantes se reúnem com a comunidade e com as escolas, discutem temas, e, por fim, propõem projetos pedagógicos a serem desenvolvidos nas escolas (aulas), garantindo a formação ampla, politicamente definida, buscada e desejada pela Educação do Campo.

Para finalizar, retomam-se os princípios postos pela educação do campo e suas relações com a proposta contida no PPP da LECLC/UFVJM. Tais princípios já elencados neste trabalho são: **protagonismo** dos sujeitos a partir de construções coletivas e parcerias entre escola e sociedade/sujeito campestino, **participação coletiva** –, em que se observa o reconhecimento da educação como direito e a corresponsabilidade na formação, **escola de direito** – a assunção dos processos educacionais como **política pública** e não como projetos especiais, resultantes de **lutas** e conquistas que se encaminham no sentido de reconhecer o Campo como lócus de produção de conhecimento e de cultura(s) com vistas à criação de outro **modelo de sociedade**, cujos pilares se fundam em torno da igualdade e equidade de direitos.

As reflexões permitem que sejam afirmadas que a UFVJM vem cumprindo seu papel em relação às proposições da Educação do Campo no que concerne protagonismo e participação coletiva ao criar o NDE (Núcleo Docente Estruturante) do Curso. Nesse espaço de debate, priorizam-se ‘outras’ presenças, isto é, a sociedade civil. Esse espaço conta, pois, com a representação de sujeitos de movimentos sociais e de representantes das comunidades de origem dos estudantes. Ademais, é importante esclarecer que os estudantes estabelecem também, principalmente a partir das Práticas Integradoras,

---

visto que por vezes coincidem ou não, e ainda o que aqui se quer evidenciar é a perspectiva teórica adotada no Curso em sua totalidade, que, ao adotar determinado autor, adota-se a perspectiva deste.

trabalhos e ações junto às suas comunidades de origem, valorizando e reconhecendo pessoas e saberes produzidos localmente.

Ao mesmo tempo em que a Universidade propicia um conhecimento universal, também contextualiza e reconhece saberes e culturas locais/regionais, o que, no dizer de João Pedro da Ponte (2006), contribui para a construção de um olhar ‘glocalizado’ em que se fundem perspectivas universais/globais ao reconhecimento de saberes, conhecimentos, crenças locais. Um bom exemplo dessa ‘glocalização’ preconizada por Pontes foi/é a realização dos trabalhos desenvolvidos junto às comunidades, tais como resgate da história, entrevista com sujeitos locais, projetos desenvolvidos junto às escolas de ensino fundamental e médio, dentre outros e também a participação no NDE de pessoas da comunidade e/ou ligadas aos movimentos sociais (locais, estaduais).

Além dessas ações implementadas e em relação à formação do professor de Língua Portuguesa, especificamente, questiona-se: ‘como formar um Professor de Língua Portuguesa que dê conta de reconhecer e desenvolver o protagonismo e participação dos sujeitos a serem por ele formados, contribuindo para a construção de uma identidade campesina, visto que a língua é uma das formas a partir das quais se constroem e se revelam as identidades subjetivas/coletivas.

Pensar possibilidades de ‘respostas’ a essa questão não é tarefa simples; entretanto, no PPP/UFVJM encontram-se pistas que podem ajudar a refletir sobre tais. Em primeiro lugar, como se procurou demonstrar na análise do PPP existe uma preocupação com uma formação que capacite o aluno à pesquisa; sendo realçadas as diferentes formas de proposição/realização dessas, e ainda o quê e como se pesquisar. Reconhece-se que as comunidades oferecem rico material de pesquisa e, nessa perspectiva, as diversas modalidades linguísticas se inserem como potencialmente ricas para tais realizações.

As perspectivas de formação aliadas aos estudos de teóricos como Bagno, Costa Val, Bakhtin, dentre outros autores aqui referenciados oportunizam o reconhecimento da língua com vistas a processos comunicacionais dotados de intencionalidade e contextualmente determinados, podendo garantir outras perspectivas de estudos e abordagens dos diferentes falares, as quais sem desconsiderarem **um** modo de uso, fazem da língua instrumento de libertação, visto que explicitam as relações de poder, tradicionalmente construídas e constituídas em seu ensino. Mas para além de se colocar como instrumento, a Língua é estudada em uma perspectiva de uso, considerados, pois, os contextos sociais que a determinam. Tornar esse processo evidente, permitindo ao

estudante em formação a vivência e a observação de tais tornam sua aprendizagem mais ampla, propiciando a construção de um ‘futuro’ professor mais atento às diferenças de falares e de relações sociais e políticas que os envolvem.

A ‘glocalização’, nessa perspectiva, se dá ao transformar a língua em material de aprendizagem, independentemente de sua forma de realização. Priorizam-se os contextos de uso e não o ensinar a língua como um fim em si mesma. Nesse sentido, atua-se em um conjunto de RS de língua e seu ensino em que se reconhecem os movimentos que esta constrói a partir dos movimentos que os sujeitos constroem socialmente. Conhecimentos textuais, discursivos, lexicais e gramaticais, aliados a teorias linguísticas e teorias pedagógicas buscam garantir a constituição de outras RS dos sujeitos do campo e de suas linguagens, em que o ‘normativo’ se constitui a partir dos contextos de uso.

Assim, diante do exposto, pode-se afirmar, embora devam ser consideradas as questões do currículo oculto, que a posição enunciativa adotada no PPP/LEC-LC/UFVJM se predispõe a considerar o estudante, seu público alvo neste curso, como um sujeito que, no dizer de Charaudeau (2012), torna-se um sujeito comunicante/interpretante/enunciador/destinatário,<sup>35</sup> mas que se transforma, sobretudo, em um sujeito ‘polifônico’, tanto em sua produção quanto recepção de textos e em suas formas de ensinar/aprender a língua.

---

<sup>35</sup> Sujeito Comunicante – parcialmente sobredeterminado; sujeito enunciador/ interpretante – externos ao dito (situacional); sujeito enunciador e um sujeito destinatário internos ao dito. Para maior clareza, ver CHARAUDEAU e MAINGUENEAU. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo, Contexto, 2012.

### **Capítulo 3:**

#### **Referenciais metodológicos: um percurso, muitas histórias**

Este trabalho opta pela pesquisa de base qualitativa, visto que os objetivos a serem alcançados buscam identificar e entender as RS de escritas de graduandos da Licenciatura em Educação do Campo, Curso Linguagens e Códigos da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Acredita-se que a pesquisa qualitativa pode oportunizar um melhor entendimento de fenômenos/questões que envolvem seres humanos, pois além de dar voz aos sujeitos, pode reconstituir de forma mais ampla os vários contextos em que esses se acham envolvidos.

Assim, faz-se necessário ouvir, conhecer e compreender as relações que os sujeitos pesquisados vão construindo entre seus modos de vida, suas trajetórias escolares (individuais/coletivas), suas participações em movimentos sociais, etc., a fim de identificar/analisar quais são as RS de escrita constituídas, bem como de que estratégias esses sujeitos se valem para reelaborarem suas RS, consideradas as ‘pressões à inferência’ vivenciadas por esses mesmos sujeitos.

A pesquisa qualitativa integrou o questionário como instrumento de coleta de dados, cuja finalidade foi obter informações sobre os estudantes e de seus contextos, bem como contribuir para a escolha daqueles que seriam entrevistados.

A fim de começar a entender os contextos de vida dos sujeitos e suas relações com a família e com a escola, foi aplicado um questionário para todos os graduandos, com questões abertas e fechadas. Esse instrumento alcançou um total de 56 (cinquenta e seis) respondentes dos 3º, 5º e 7º módulos da LEC-LC/UFVJM, que tem um total de 60 (sessenta) estudantes. Ressalte-se que o questionário serviu ainda como base para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados, além de oportunizar uma visão panorâmica dos estudantes que participam da LEC-LC/UFVJM.

Realizaram-se também as entrevistas narrativas que têm como pressupostos o reconhecimento das histórias de vida dos sujeitos (entrevistados), de modo a permitir a ampliação do entendimento dos contextos em que tais sujeitos se acham inseridos. Também se procurou compreender, a partir de uma escuta atenta, os movimentos que os indivíduos podem desenvolver a partir de processos de formação, considerada à pressão à inferência que vivenciam, tendo em vista as representações sociais de escrita que já trazem anteriormente à vida acadêmica. Nesse processo, as análises pautaram-se pelos

construtos teóricos da Teoria das Representações Sociais, da Translinguística Bakhtiniana, dos mecanismos de enunciação de Bronckart e pela Análise do Discurso.

A pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas, ao mesmo tempo em que também apresenta várias possibilidades de abordagens. Nessa perspectiva, pode-se ampliar a compreensão dos fenômenos, caso se considerem os contextos em que tais ocorrem, exigindo uma explicitação de inter-relações e integrações entre eles. Tendo como pressuposto questões amplas, que podem ir se afunilando/clareando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode optar por percorrer diferentes caminhos, que, no presente trabalho, reconhece-se como sendo o estudo de trajetórias de sujeitos envolvidos no contexto do campo e em processo de formação – Graduação em LEC-LC/UFVJM.

Assim, esta seção inicia com uma breve explanação que constrói o perfil dos estudantes do curso, evidenciando uma visão ‘panorâmica’ desses, por meio dos dados obtidos no questionário, seguidos de breves reflexões e, por fim, a análise das entrevistas narrativas individuais.

Reafirme-se a questão norteadora que motivou a realização deste trabalho: ‘quais são e como se constroem RS de escrita de graduandos do Curso LEC-LC/UFVJM e em que ‘posição’ eles se encontram em relação às RS: eles mudaram/mantiveram suas RS? Encontram-se em processo de alteração ou permanência? Retomar questões e objetivos torna-se fundamental nas discussões metodológicas, uma vez que há uma íntima relação entre ‘aquilo que se quer saber’ e o ‘como’ se procura saber; tais aspectos da pesquisa encontram-se imbricados constituindo-se em uma relação dialética. Destarte, cabe que se reflita acerca da metodologia e dos instrumentos utilizados, apontando elementos teóricos que sustentam a realização do trabalho.

Realce-se que os aspectos metodológicos consideram as teorias discutidas e apresentadas em capítulos anteriores, cujos pressupostos referendam a construção da pesquisa, quais sejam, a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI: 2011, 2012a, 2012b; JODELET: 2001, 2017; ANTUNES-ROCHA: 2010, 2015), a Análise do Discurso (BAKHTIN:1990; FIORIN: 1993, 2016), considerados ainda os aspectos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART: 2007).

### **3.1.Dos instrumentos da pesquisa: o questionário**

O questionário objetivou o detalhamento de informações acerca do público alvo da LEC-LC/UFVJM na tentativa de compilar dados que permitissem ampliar entendimentos acerca das questões de pesquisa. Também objetivou traçar, em linhas gerais, o perfil dos estudantes do Curso, ao mesmo tempo em que possibilitou à pesquisadora proceder à escolha dos sujeitos a serem entrevistados. As informações reunidas vêm apresentadas a seguir, tecendo-se, após cada uma delas, breves comentários a partir da leitura dos dados.

Como o questionário apresentou-se sob o formato de questões abertas e fechadas, procurou-se, sempre que possível, tabular as informações em Gráficos e/ou Quadros. Para as questões abertas, pertencentes aos quatro blocos de solicitação de informações, reproduziu-se a questão, agrupando-as, quando possível, e procedendo a análises permitidas e lidas pela pesquisadora.

As questões versaram sobre: ‘I – Dados Pessoais, II – Escolaridade, III – Participação em Movimentos Sociais e IV – Escrita’; constituíram-se, portanto, quatro blocos de questões acerca das temáticas alistadas. Obteve-se um total de onze Gráficos, devidamente numerados e dois quadros que se apresentam a seguir.

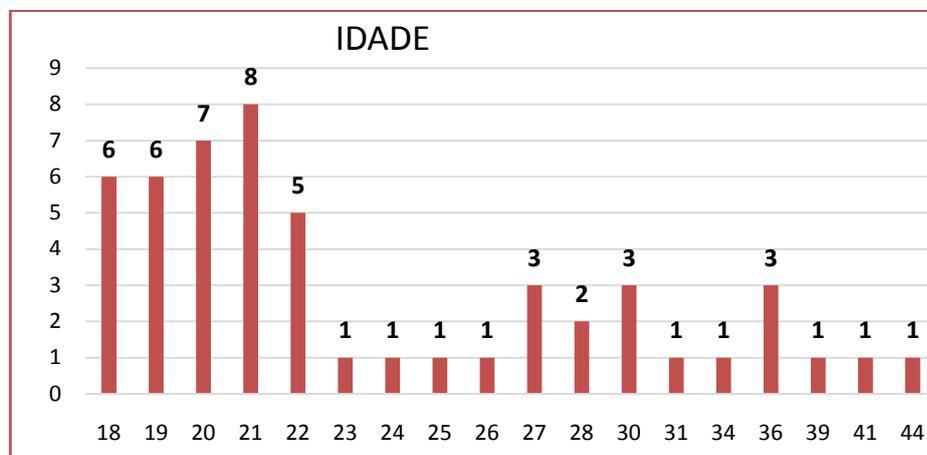
#### **3.1.1. Informações a partir do questionário:**

- **Dados Pessoais – Perfil dos estudantes do Curso – LEC-LC/UFVJM-**
  
- **Informação 1: Idade – Gráficos 1 e 2:**

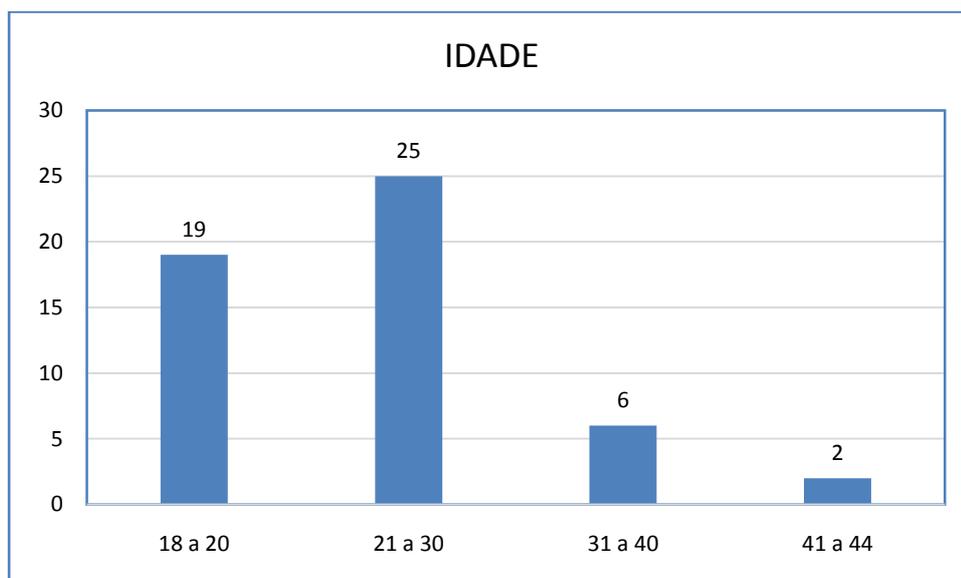
A idade dos estudantes apresenta-se entre 18 a 44 anos. Doze respondentes, de acordo com os dados do Gráfico 1, encontram-se na faixa etária ‘adequada’ ao ensino superior, isto é, são estudantes que saíram do ensino médio e já estão cursando a graduação. Pode-se dizer, que a grande maioria (40 – quarenta) estudantes apresentam uma ‘distorção’ idade/série, visto que se encontram em uma faixa etária entre 21 e 44 anos. Tal distorção pode ser devida a não aprovação em vestibulares anteriores, ou estudantes que concluíram o ensino médio e ‘pararam’ de estudar, retornando aos estudos a partir da oferta do curso em questão. O Gráfico 2 mostra que a média de idade

da maioria dos estudantes encontra-se entre 21 a 30 anos, o que caracteriza o público do curso, como sendo um público jovem.

**Gráfico 1 – Idade individual dos estudantes dos 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



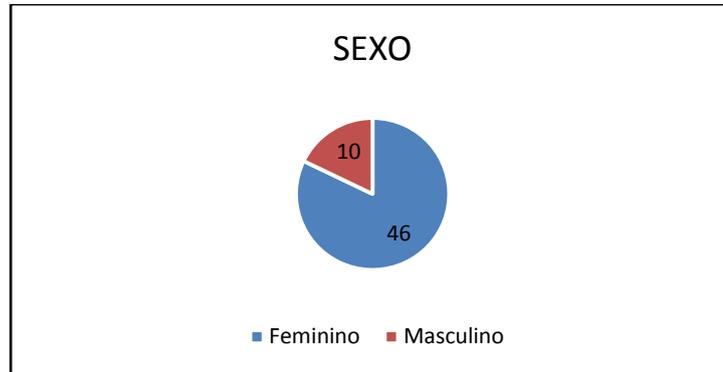
**Gráfico 2 – Idade –geral – dos estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



▪ **Informação 2: Sexo**

Existe uma predominância de mulheres no curso. Aliás, resalte-se que a tendência de cursos de graduação cujo objeto é a Linguagem (Cursos de Letras) apresenta uma tendência de público mais feminino. O Curso Linguagens e Códigos/UFVJM segue essa tendência e apresenta um público mais feminino, o que é comprovado pelas informações contidas no Gráfico 3.

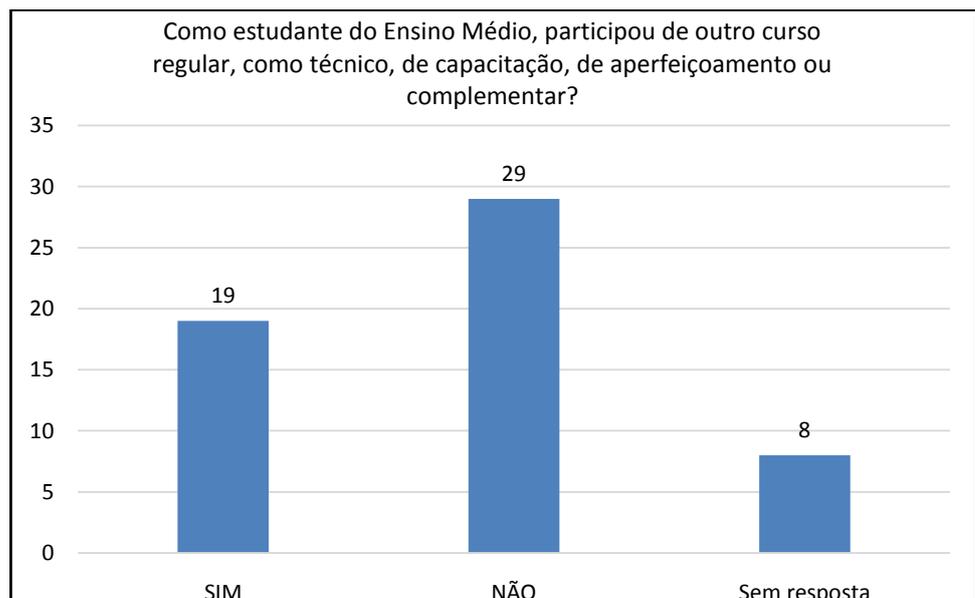
**Gráfico 3 – Sexo – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



▪ **Informação 3: Trajetória escolar**

A trajetória escolar dos respondentes demonstra uma relação marcada pela escola pública, formal; todos os estudantes são oriundos de escolas públicas. Dentre as escolas públicas, destaquem-se as EFA's. Dos 56 respondentes, dezenove responderam terem participado de algum outro curso além do ensino médio, o que pode se referir a cursos profissionalizantes ofertados pelas EFA's ou outras instituições de ensino. Ao mesmo tempo, essa resposta pode evidenciar o pouco acesso a processos de formação, dadas as dificuldades de oferta das/nas regiões de onde se originam e/ou moram os estudantes da UFVJM.

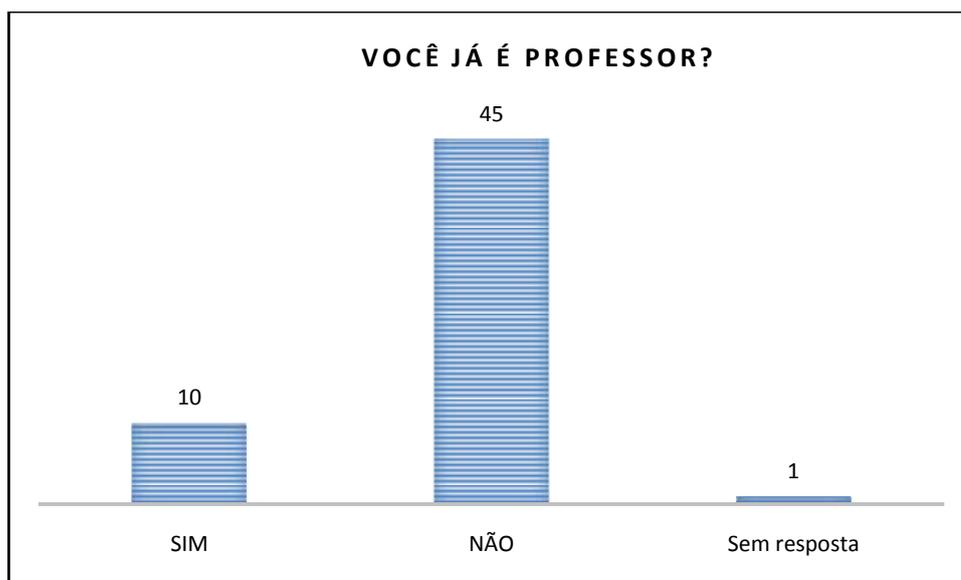
**Gráfico 4 – Trajetória escolar – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



▪ **Informação 4: Profissão/ Relação com o magistério**

O objetivo dessa questão foi buscar localizar, no interior do curso, estudantes que já atuam como professores a fim de que na entrevista, pudesse se estabelecer relações entre o processo de formação e atuação docente. Dez dos respondentes se declararam professores, o que significa cerca de 20% dos estudantes do curso.

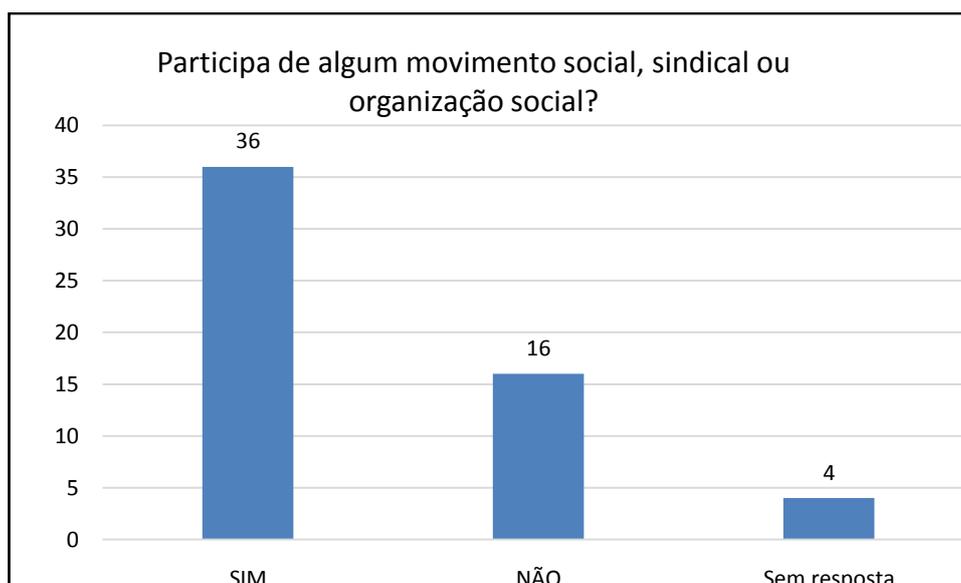
**Gráfico 5 – Atuação no magistério – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



▪ **Informação 5: Participação em Movimentos Sociais (Protagonismo)**

A participação em movimentos sociais é de fundamental importância nas Licenciaturas em Educação do Campo, constituindo-se como um dos eixos de formação. Assim, mesmo antes da ‘entrada’ do estudante no curso ele já ‘deve’ participar de algum movimento social, ou pelo menos ter alguém na família (pai, mãe) que participe. Caso não seja assim, o próprio curso incentiva a sua participação, visto que o objetivo visa à formação e ampliação de sujeitos coletivos. Assim, mais de 50% dos respondentes afirmaram participar de algum movimento social, o que demonstra que o curso tem alcançado seus objetivos de conscientização para a participação em processos coletivos e de organização social, considerados os princípios postos para a educação do campo.

**Gráfico 6 – Participação social – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



▪ **Informação 6: Relações com a escrita**

Essa questão está mais diretamente relacionada aos objetivos do trabalho e as respostas são bastante interessantes, caso se detenha sobre tais. A questão solicitava aos respondentes que enumerassem os usos feitos dos vários gêneros textuais elencados. A questão foi elaborada assim: “Das situações de escrita elencadas abaixo, poderia identificar de quais delas você já participou como único autor, participou como co-autor, ou você tem informações sobre, mas nunca o escreveu? No 4º parênteses enumere a ordem de frequência que você escreve o gênero textual indicado do MAIS para o MENOS frequente”. (cf. questionário anexo).

Como foram várias ‘ordens’ em uma só questão, os respondentes simplificaram a resposta: primeiro não enumeraram a ordem de uso; mas marcaram os gêneros mais utilizados. Assim, as respostas ficaram bem interessantes, pois, pôde-se obter, nos dados brutos, as respostas destacadas conforme quadros 1 e 2, abaixo apresentados.

**Quadro 3 – Questionário – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**

**Em relação à última pergunta: ‘ordem de frequência’ com que escreve cada um dos gêneros as respostas foram:**

<b>Respondentes</b>	<b>3</b>
<b>Não responderam</b>	<b>50</b>
<b>Resposta incompleta</b>	<b>3</b>

No quadro 2, as respostas destacadas mostram os gêneros mais utilizados, e por isso mereceram destaque. Note-se que textos ‘dissertativos’ (47 autores), ‘relatórios’ (46 autores) e ‘diários/memórias’ (41 autores) são textos didatizados. A escola, incluindo aí a universidade, em algum momento, solicitou desses estudantes a construção desses gêneros, o que explica o número de marcações. Entretanto, cartas, e-mails e mensagens de textos (celular) apresentam resultados bastante próximos entre si e com os gêneros didatizados, pois apresentam marcações com 45, 40 e 46, respectivamente.

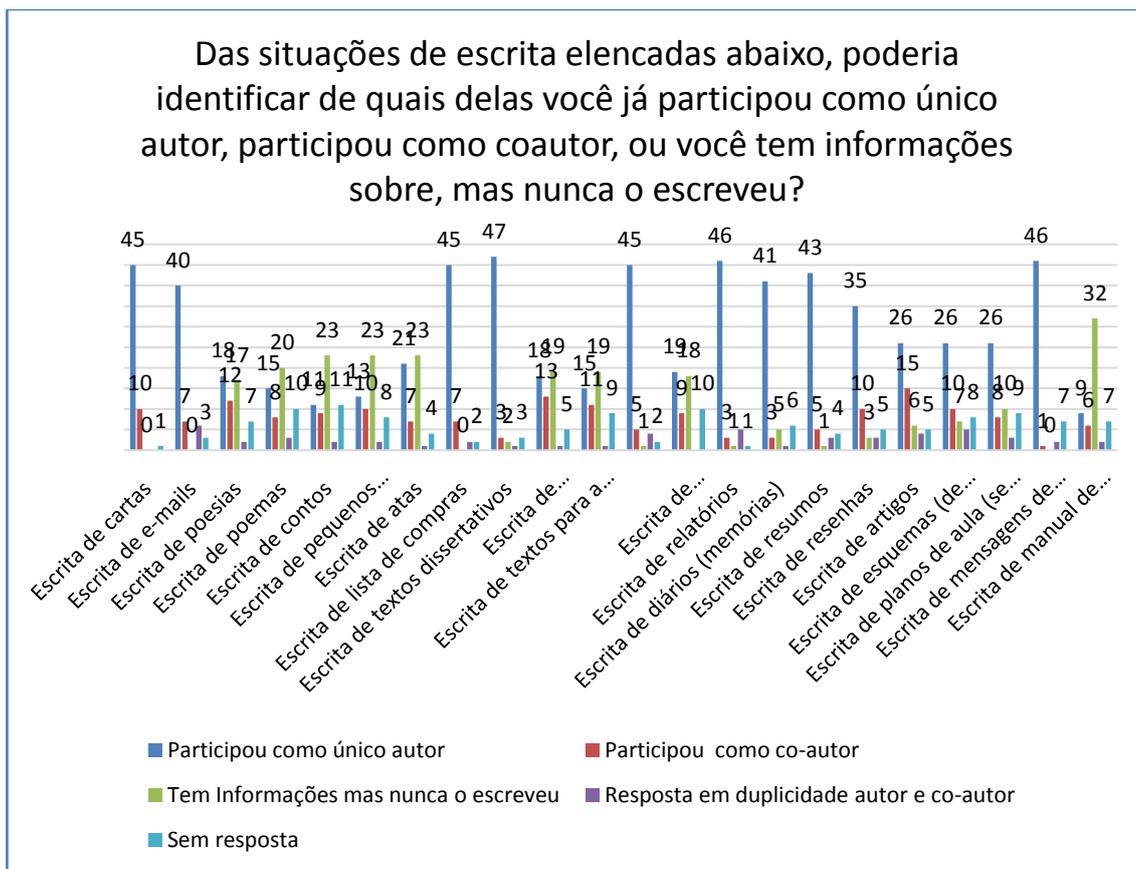
Assim: (i) o gênero ‘e-mail’ obteve as respostas: 40– escreviam como único autor, somados a 7 que escreviam como coautores – o que dá um total de 47 de um total de 56 respondentes. O gênero ‘mensagens de textos’ (celular) apresentou 46 (único autor) e 1 como coautor, perfazendo um total de 47 escritores. Esses dados podem revelar o uso que se faz da internet, ao mesmo tempo em que pode revelar o acesso a tecnologias de informação.

Porém, as cartas merecem destaque – de **56 respondentes** ao questionário, **45** revelaram que escrevem cartas (único autor), somados a **10** (coautor) o que mostra que **55** estudantes escrevem (escreveram) cartas! Consideradas as idades dos estudantes: **25** se encontram na faixa etária entre 21 e 30 anos, somados a **19** entre 18 a 20 anos, perfazendo um total de 44 estudantes, cujas idades demonstram um público bastante jovem para a escrita desse gênero textual, que, se nos centros urbanos demonstra uma tendência ao desaparecimento principalmente entre a população mais jovem, em zonas rurais nota-se a sua permanência.

**Quadro 4 – Questionário – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**

	<b>Participou como único autor</b>	<b>Participou como coautor</b>	<b>Tem informações, mas nunca o escreveu</b>	<b>Resposta em duplicidade de autor e coautor</b>	<b>Sem resposta</b>
<b>Cartas*</b>	<b>45</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>E-mails*</b>	<b>40</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
<b>Relatórios</b>	46	3	1	5	1
<b>Diários(memórias)</b>	41	3	5	1	6
<b>Mensagens de textos (celular)*</b>	<b>46</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>Textos dissertativos</b>	47	3	2	1	3

**Gráfico 7 – Relações com a escrita – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



▪ **Informação 7: Nível de escolaridade da mãe**

O Gráfico 8 demonstra uma realidade já conhecida (empiricamente), pois confirma a hipótese de baixa escolaridade de gerações anteriores. Sabedora da influência materna na vida dos filhos foi feita essa questão, a fim de ‘confirmar’ as nossas hipóteses iniciais, qual seja, a de que as mães têm grande influência na vida escolar dos filhos, bem como essas podem facilitar o sucesso na escolarização dos mesmos, dada a proximidade entre essas gerações (são as mães que vão à escola fazerem as matrículas, são elas que ‘ensinam/acompanham’ as tarefas escolares, etc.). Mas, mais que isso, são elas que ensinam seus filhos a falarem e valorizam ou não a presença da escola em suas vidas, seja um imaginário de escola que ajudam a construir, seja qualificando experiências das crianças nas escolas.

O Gráfico 8 nos mostra a pouca acessibilidade de gerações anteriores a processos educacionais formais, demonstrando que nenhuma mãe (0-zero) frequentou o ensino superior, localizando a grande maioria na faixa de 4 anos de escolaridade (37

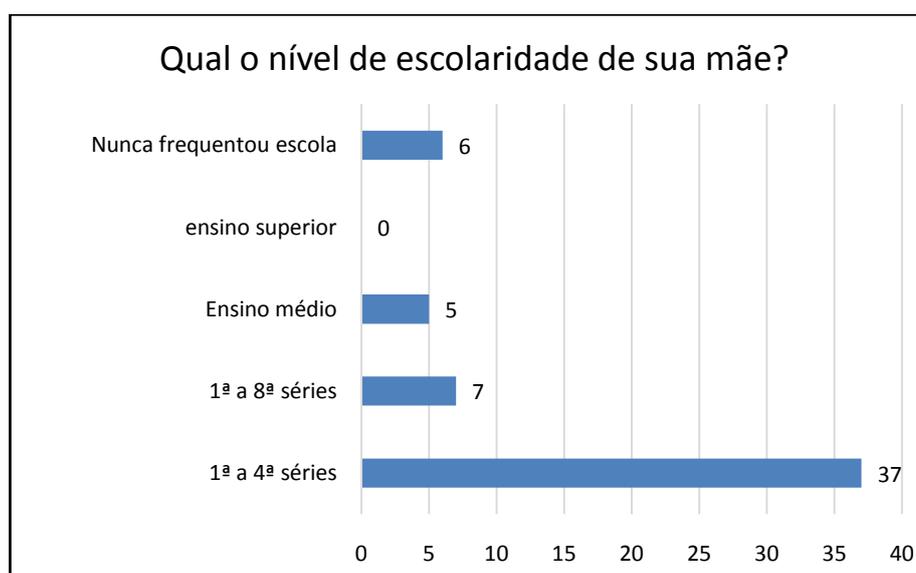
respondentes), o que torna esse dado significativo para que se considere a importância da Política Pública de oferta ‘especial’ de cursos superiores para esse grupo populacional.

Além disso, dois outros fatores nos chamam a atenção para as respostas obtidas. O primeiro se relaciona ao Gráfico 7, apresentado anteriormente. O primeiro relaciona-se à escrita de cartas – seja como autor e/ou coautor. Provavelmente, pode ser que esses estudantes sejam os ‘escribas’ de suas famílias, escrevendo ou ajudando provavelmente às mães a escreverem cartas, uma vez que se deve considerar o fluxo migratório (principalmente para São Paulo), comum nas regiões de origem desses estudantes (Vales do Jequitinhonha e Mucuri). O segundo fator relaciona-se à importância da mãe para o início e a continuidade dos estudos.

Caso se considerem as narrativas dos entrevistados (como veremos adiante), dos quinze entrevistados, apenas 1 (um) afirmou a importância do pai para o início e continuidade de seus estudos. Todos os demais explicitaram a figura materna como decisiva não apenas para o início dos estudos, mas, sobretudo, o papel decisivo da figura materna para a continuidade e acesso ao ensino superior.

Finalmente, obvia-se a influência da mãe como figura ‘do lar’ que acompanha os filhos, daí que vários dos entrevistados também demonstraram em suas narrativas as ‘provações’ por que passaram em sua vida escolar, muitos tendo, em algum momento, abandonado os estudos, retornando depois de algum tempo, alguns por influência decisiva da mãe.

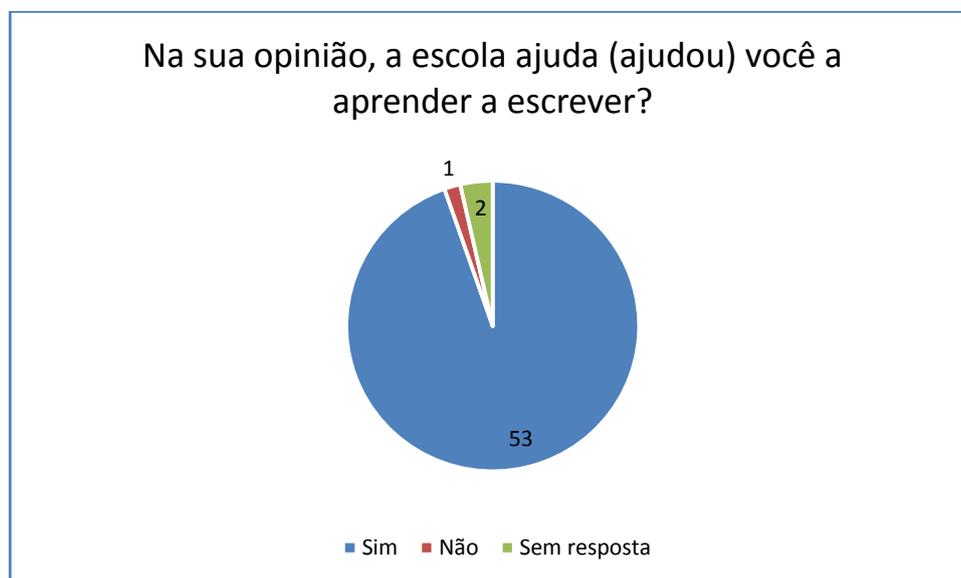
**Gráfico 8 – Questionário – Nível de escolaridade materno – Estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



### ▪ Informação 8– Importância da Escola para o ensino da escrita

A resposta à essa questão gerou o Gráfico 9 que explicita algo já sabido, ou seja, a de que a aprendizagem da escrita, atrela-se a um processo de escolarização formal. Apenas 1 (um) sujeito informou que não aprendeu a escrever na escola e 2 (dois) outros sujeitos não responderam. Em relação ao sujeito cuja resposta foi ‘não’, evidenciou-se durante a entrevista narrativa que ‘ele’, ao entrar para a escola, já sabia ler e escrever. Assim, o gráfico 9 parece evidenciar que o ‘aprender a escrever’ foi interpretado basicamente como sendo ligado à aquisição da língua escrita, restringindo à escrita ao processo de alfabetização, mas também pode-se considerar que o momento presente–participação em um Curso Superior – faz esses estudantes reverem suas formas de escrita. A intenção ao colocar essa questão foi alcançar respostas que fornecessem pistas sobre a questão da escrita e, ao mesmo tempo, relacioná-las a outras questões, como a contida no item IV-A, do questionário: “Para você, o que é ESCRITA?” cujas relações serão apontadas posteriormente, neste trabalho.

**Gráfico 9 – Questionário – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



### ▪ Informação 9 – Dificuldades em relação à escrita acadêmica

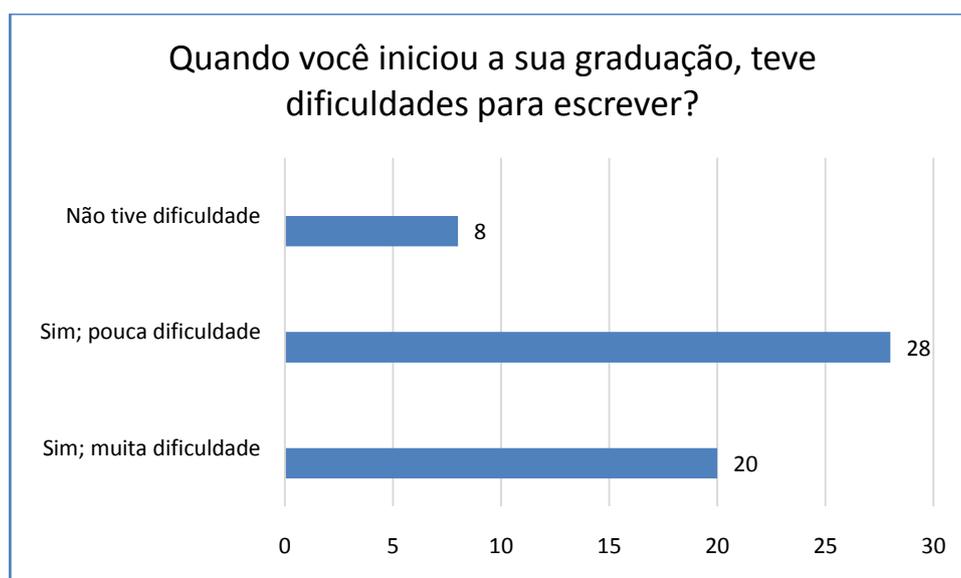
A questão proposta evidenciou que 48 respondentes do total de 56 questionários devolvidos e analisados tiveram dificuldades para lidar com a escrita acadêmica. Esse dado pode querer evidenciar certo distanciamento entre as práticas de oralidades

presentes em ambientes campestres, bem como a distância entre as práticas de escrita utilizadas em comunidades rurais e as práticas de escrita nas/das universidades.

Enquanto as primeiras (aquelas utilizadas na comunidade) se pautam por interlocutores reais em situações também reais de comunicação, as práticas de escritas nas universidades se pautam pela submissão a um conjunto de regras, pelo uso de uma modalidade não muito próxima de oralidades, melhor dizendo, pela adoção de uma modalidade (padrão) que não se aproxima de oralidades utilizadas na conversação linguageira.

Além do mais, gêneros textuais comuns na universidade, tais como resenhas, resumos, artigos, dentre outros, são característicos desta instituição, requerendo um processo de formalização tanto para aprender a produzi-lo, quanto para produzi-lo, ou mesmo para lê-lo. Normalmente se escreve, ou se lê uma resenha, um resumo, um artigo científico no interior da vida universitária/acadêmica; embora não se negue que quaisquer leitores possam fazê-lo fora do âmbito acadêmico. Mas se chama a atenção que as dificuldades são comuns para quaisquer universitários, mesmo para aqueles cuja trajetória escolar foi privilegiada no sentido de não precisarem trabalhar e estudar, ou mesmo para aqueles que tenham acesso a modalidades orais próximas a um alto nível de letramento. Assim, as respostas à questão que originou o Gráfico 10 constituem um repertório esperado para tal.

**Gráfico 10-Questionário – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



## ▪ Informação 10 – Práticas sociais de escrita

No Gráfico 11, percebe-se que a maioria dos respondentes admitiu conviver cotidianamente com a escrita. Certamente, os usos de escrita com os quais convivem revelam processos diferenciados, mas quer no trabalho, na escola, na própria família, a escrita está presente, seja como prática, seja como representação de uma prática.

**Gráfico 11– Questionário – estudantes 3º, 5º e 7º módulos – LECLC/UFVJM**



Esse dado deve ser compreendido a partir também de outras informações contidas nas respostas às demais questões, encerradas no questionário. Em respostas anteriores, 36 dos respondentes disseram participar de movimentos sociais (Gráfico 6), atribui-se a essa participação, a convivência com algumas práticas de escrita; outros (10) responderam que já são professores (Gráfico 5), portanto fazem uso constante de escritas e outros, quer sejam as questões profissionais, quer sejam as suas atividades de lazer (leituras, acesso a ‘internet’) acabam por entrar em contato de alguma forma com a escrita.

Além do mais, a sociedade brasileira (ocidental) vem se tornando mais e mais grafocêntrica e a escrita vem se naturalizando nos diferentes grupamentos sociais, diminuindo um distanciamento que até a primeira metade do século passado era bastante comum, principalmente quando se referia à população do campo. Tal afirmativa se referencia na Tabela ‘1’ de Ferraro (2012, p.946). Embora deva ser

considerado que os índices de analfabetismo presentes entre camponeses ainda são significativamente altos, conforme nos mostram os dados dessa Figura 14, abaixo.

**Figura 14:**

**Tabela 1 – Alfabetização da população de 10 anos ou mais, por gerações (grupos de idade), segundo a situação de domicílio.**

Gerações (grupos de idade)	População residente de 10 anos ou mais de idade								
	Total			Situação do domicílio e alfabetização					
				Urbana			Rural		
	Total	Alfabetizada		Total	Alfabetizada		Total	Alfabetizada	
Número		%	Número		%	Número		%	
até 1920 (80 e +)	1.832.105	956.989	52,2	1.490.435	861.237	57,8	341.670	95.752	28,0
1920-1930 (70 a 79)	4.521.889	2.808.349	62,1	3.706.282	2.496.698	67,4	815.607	311.651	38,2
1930-1940 (60 a 69)	8.182.035	5.656.615	69,1	6.629.112	4.935.085	74,4	1.552.923	721.530	46,5
1940-1950 (50 a 59)	12.507.316	9.681.824	77,4	10.221.654	8.444.828	82,6	2.285.662	1.236.996	54,1
1950-1960 (40 a 49)	19.268.235	16.590.309	86,1	16.222.640	14.581.279	89,9	3.045.595	2.009.030	66,0
1960-1970 (30 a 39)	25.290.473	22.705.827	89,8	21.244.667	19.728.215	92,9	4.045.806	2.977.612	73,6
1970-1980 (20 a 29)	29.991.180	27.794.848	92,7	24.923.101	23.725.278	95,2	5.068.079	4.069.570	80,3
1980-1990 (10 a 19)	35.287.882	33.133.592	93,9	27.933.729	26.843.734	96,1	7.354.153	6.289.858	85,5

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000.

(Tabela retirada de FERRARO, Alceu Ravello. *Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero Educ. Realidade*. Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em 20 abr. 2017)

Feitas as reflexões acerca das questões acima (cujas respostas permitiram a tabulação em formato de gráfico/tabela), passa-se a analisar as demais respostas (questões abertas) para o questionário. Essas respostas foram analisadas a partir dos blocos de perguntas, em que o Bloco 1 – questões relacionadas aos dados pessoais: trata-se do lugar de origem e local de moradia atual:

➤ **Bloco 1: Dados Pessoais**

- **Cidade (onde nasceu e mora atualmente):** dos 56 respondentes, existem 3 que merecem observações: 1 é espanhol (Soria – Espanha), 1 nasceu em Rondônia, 1 nasceu em Minas Gerais, mas morou – parte da infância no Rio de Janeiro (capital) e 1 morou em São Paulo (capital). Embora tenham nascido/morado em outros

Estados, hoje todos moram em Minas Gerais. Existem duas regiões que congregam os estudantes da LEC-LC da UFVJM: o Norte de Minas e a região do Vale do Mucuri.

### ➤ **Bloco 2: Escolaridade**

- *A. Onde cursou o Ensino Fundamental?*
- *B. Onde cursou o Ensino Médio?*

Em relação às questões acima, 100% dos respondentes afirmaram terem cursado a escola pública, sendo que cerca de 30% responderam que são oriundos de EFA's. Essa participação (EFA's) será retomada posteriormente neste trabalho, quando da análise das entrevistas narrativas.

Em relação às questões:

- *E. O que o motivou a fazer a graduação em Licenciatura em Educação do Campo aqui na UFVJM?*
- *F. Quais são os seus objetivos após a conclusão deste curso?*

A maioria dos entrevistados (98%) respondeu a questão 'E', considerando essa uma oportunidade (talvez a única) de fazer um curso superior em uma Instituição Federal. Também foi ressaltada nas respostas a importância das condições e formato (metodologia) de realização do Curso: modular– as aulas ocorrem nos meses de janeiro e julho de cada ano, embora algumas atividades sejam realizadas no tempo comunidade.

Porém, a organização das aulas em módulos facilita sobremaneira o deslocamento desses estudantes que se retiram de suas localidades por cerca de dois meses/ano. Além disso, o curso constitui-se como uma Política Pública e tanto do ponto de vista teórico, metodológico e de organização dos tempos escolares observa-se o reconhecimento de que o mesmo apresenta discussões e perspectivas teóricas mais próximas da realidade dos estudantes. Essas políticas de organização dos cursos contribuem para a construção de sentido(s): (i) para o curso e, (ii) para os conhecimentos a serem produzidos a partir do curso. A organização e o financiamento de alimentação e estadia para esses estudantes possibilitam a entrada e garantem a permanência dos estudantes no mesmo.

Em relação aos objetivos após a conclusão do Curso, a maioria (52 respondentes) se predispõe a ser professor de Língua Portuguesa/Língua Inglesa; 2 (dois) querem fazer outra Graduação, 1 (um) quer dar continuidade aos estudos (Mestrado) e 1 (um) se mostrou mais propenso a ser professor da Educação Infantil.

#### ➤ **Bloco 4: Sobre a Escrita**

- ✓ *A. Para você, o que é ESCRITA?*
- ✓ *B. Além de você, mais alguém em sua família já cursou ou está cursando o ensino superior? Quem (grau de parentesco)?*
- ✓ *C. Quantas pessoas têm em sua família?*
- ✓ *D. Em que situações a escrita é utilizada em sua família?*
- ✓ *E. Em que situações a escrita é utilizada em seu ambiente de trabalho?*
- ✓ *F. Qual o Gênero Textual exigido na graduação, que você considerou (considera) mais difícil escrever?*

Esse bloco de questões relacionou-se mais diretamente a questões de escrita. A questão de letra ‘A’ apresentou uma enorme variação com respostas que abordam desde a escrita ligada a processos de alfabetização (algo como, por exemplo, saber grafar palavras) até a expressão de sentimentos, emoções, etc. As respostas mais comuns foram aquelas que diziam de ‘colocar ideias em um papel’. Nenhuma das respostas relacionou a escrita à presença de um leitor, colocando-o como ‘coconstrutor’ dos sentidos de um dado texto.

Certamente, causa estranheza as questões de letras ‘D’ e ‘E’ estarem contidas neste bloco. A resposta a essa pretensa questão pode ser a de que se buscou na elaboração de questionários, especificamente neste bloco de questões, identificar e relacionar alguns usos sociais da escrita. Assim, em relação a tais questões (letras ‘D e E’) é importante ressaltar que a inserção no mundo da escrita requer proximidade e uso constantes de diversas práticas da mesma. Em sendo a família um núcleo de suma importância, inclusive para a construção de níveis de letramento, torna-se fundamental entender o número de pessoas que há em cada família e quantas cursam (ou não) o ensino superior. O nível de letramento pode ser pensado não apenas individualmente, mas também em uma perspectiva familiar, visto que se trabalha em uma concepção social de escrita. Assim, os respondentes forneceram dados interessantes.

Normalmente, as famílias são formadas por cerca de 5 pessoas, incluindo aí pai, mãe, irmãos e o informante, sendo que eles (respondentes) são os primeiros da família a cursarem o ensino superior. No máximo, cerca de 8% têm irmãos que também participam da LEC, seja na própria UFVJM, seja em outra instituição de ensino. Em caso de respondentes casados, se do sexo masculino, a esposa normalmente tem ou está cursando o ensino superior, porque elas também participaram de algum programa especial, subsidiado por uma Política Pública (atual ou anterior). Em relação às

respondentes do sexo feminino, o marido apresenta um nível de escolaridade ‘mais baixo’, tendo cursado, no máximo, o ensino médio. Esses dados permitem que sejam inferidos que o nível de escolaridade feminina tem apresentado taxas maiores em locais de difícil acesso a universidades.

As questões ‘E’ e ‘F’ apresentaram o bilhete e as cartas como os mais usados no âmbito familiar. E, em relação à escrita no mundo do trabalho, vários respondentes disseram não fazer uso, ou relacionaram o uso a planos de aula (professores), ou correspondência (incluindo cartas e e-mails) em secretarias de escolas, por exemplo. Mas também apareceram as atas e relatórios devido à participação desses em movimentos sociais. E, por fim, a questão relativa ao gênero textual considerado mais difícil no interior da Universidade, foi apontado o Artigo, visto que há dificuldade de fazer citações, de ‘resumir’ as falas de autores, e, ainda, seguir as normas da ABNT.

### 3.1.1. À guisa de ‘conclusões’ parciais

A fim de iniciar algumas sistematizações da pesquisa realizada até então, retomam-se as questões que nortearam a construção do trabalho, relacionando-as aos dados obtidos/construídos/analizados até o momento, a fim de se pensar detidamente sobre tais, e, sobre as pistas que, a partir do questionário, se vão delineando. Retoma-se a questão central desta pesquisa: “Quais as Representações Sociais de escrita os estudantes apresentavam antes de adentrarem na universidade?” a fim de que possam ser explicitadas as pistas que vão sendo ‘recolhidas’ ‘re-conhecidas’ a partir desse instrumento – o questionário.

As respostas à questão colocada no Bloco IV– A (*Para você, o que é ESCRITA?*) oferecem indícios a ela, embora as respostas tenham alcançado uma multiplicidade significativa, constatando-se informações, que vão desde, por exemplo, a escrita como ‘arte’, letra bonita, ortografia, etc., até as respostas<sup>36</sup> mais frequentes que podem ser indicadas como: ‘escrita como representação do pensamento’ (19 respondentes); escrita como ‘forma de comunicação’ (13 respondentes); 1 (um) informante asseverou que ‘a escrita é uma prática social’; 1 (um) argumentou que a ‘escrita é uma ação’; 8 (oito) respondentes evidenciaram a escrita como registro.

---

<sup>36</sup>Não se apresentam todos os dados numéricos, mas tão somente aqueles que se tornam importantes para as reflexões desenvolvidas neste trabalho.

É fundamental que se detenha sobre esses dados, na tentativa de entender as possíveis concepções de escrita explícitas e/ou subjacentes às respostas dadas. Ao se afirmar que a escrita é a representação do pensamento, retoma-se uma visão tradicional, bastante ligada à língua como código. Essa concepção vigorou durante muito tempo, conforme se explicitou no Capítulo 1, que trata dessa matéria. Mas como explicar a sua permanência em um grupo de estudantes cuja composição é predominantemente de jovens<sup>37</sup> (entre 18 a 30anos)?

O Gráfico 2 informa que 44 dos 56 informantes nasceram no final da década de 1980, início da década de 1990, frequentando, portanto, a escola no período de 1990/2000, quando já havia ocorrido alterações nas formas de ensino de língua. Como entender que essa concepção Estruturalista/Funcionalista da linguagem ainda permaneça entre tal população?

Mais uma vez essas questões obrigam a pesquisadora a retomar a questão advinda da análise: Como explicar então a permanência de uma concepção, que teria sido ‘teoricamente abandonada’ pela escola desde meados da década de 1980, quando se ‘deu início’ à adoção de outra concepção teórico-metodológica para o ensino de língua? E, neste caso, de Língua Portuguesa? As possíveis respostas perpassam as reflexões que envolvem os processos de didatização dos conhecimentos, o que obriga a pesquisadora a se deter sobre tal, mesmo que de forma breve.

Chervell (1990) ao refletir sobre a história das disciplinas escolares argumenta sobre os processos e ‘formas’ a partir das quais os conhecimentos/saberes, se didatizam, não se constituem de maneira linear. Isso implica que a academia, os cientistas constroem conhecimentos e esses não são repassados/ensinados na escola tal como foram produzidos. Para esse autor, os conhecimentos escolares são ‘concebidos como entidades *sui generis*, próprios da classe escolar’, e existe um conjunto de fatores e de atores sociais que interferem nesse processo: a sociedade, as mídias, os curriculistas, os especialistas em educação, pais, escolas, alunos que diante dos vários conhecimentos disponíveis socialmente, ‘selecionam’ e organizam os conhecimentos a serem didatizados. Assim, tem-se:

- Um saber acadêmico – produzido pelos representantes da ciência nas comunidades acadêmicas, que são considerados lógicos, sendo validados por essas comunidades;

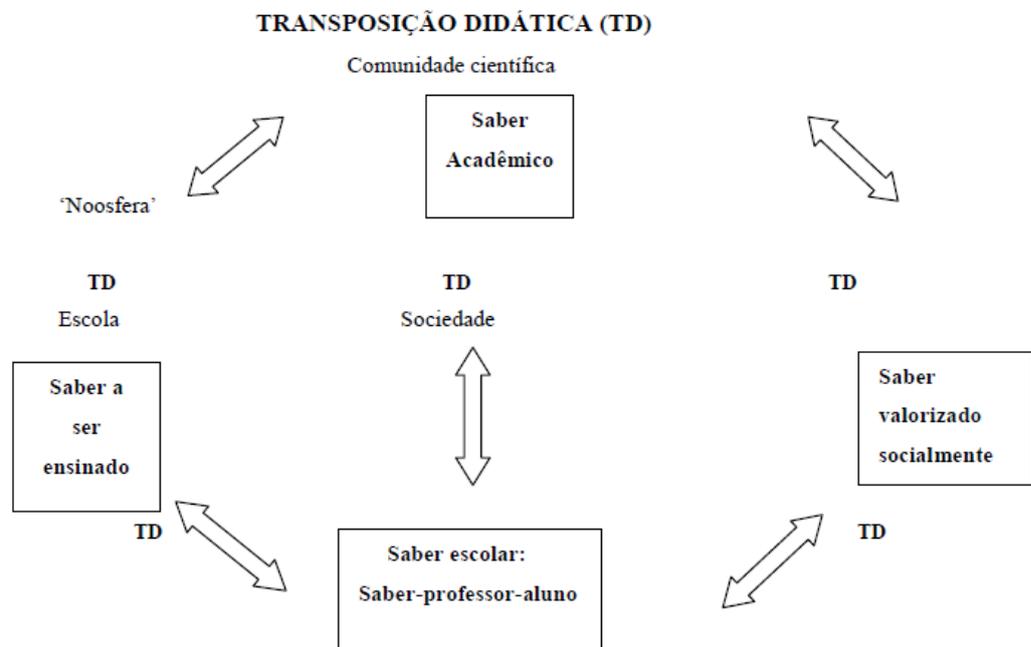
---

<sup>37</sup> Tais dados são demonstrados no Gráfico 2 deste trabalho.

- Um saber a ‘ser ensinado’ – aqueles que os especialistas de ensino reconhecem e ‘determinam’ como válidos de serem ensinados, além de explicitarem ‘o quê, como e quando ensinar’; a esse saber Chevallard (1991) denomina de ‘noosfera’.
- Um saber que a sociedade (gerações anteriores) julga digno de ser ensinado às novas gerações;
- E, finalmente, um saber produzido nas salas de aula por professores e alunos, mediados por todos os demais saberes e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos e entre esses sujeitos e os conhecimentos.

Assim, o processo de transposição didática/didatização implica um conflito permanente em que os diferentes atores sociais entram em ‘luta’ para determinar o quê, como, quando e para quem serão ensinados determinados conhecimentos, a quem e como será permitido o acesso a tais conhecimentos que se denominam ‘saberes escolares’. O processo de transposição didática pode ser demonstrado pela figura abaixo:

**Figura 15:**



**Fonte:** Elaboração própria com base nos estudos de Chervell (1990) e Chevallard (1991)

Isso implica uma **não** linearidade entre as produções acadêmicas, as determinações de especialistas, os valores da sociedade e os saberes escolares. Um saber

para se consolidar como saber escolar passa por processos como: ser entendido, entender como mensurá-lo, como distribuí-lo nos diferentes tempos e espaços escolares, além de se lhe atribuir credibilidade. Isso implica ainda que uma proposta (como aquela da década de 1980) em relação ao ensino de Língua Portuguesa não se estabeleceria na escola antes de passar por todos esses processos/etapas, requerendo de professores e especialistas um ‘tempo’ para que se lhe emprestassem credibilidade, capacidade de mensuração, etc. E, finalmente, argumenta-se que uma concepção mais funcionalista, mesmo nos anos 2000, ainda perdura, quer pelos aspectos que a ‘tradição’ impõe, dadas as formas de ensino de gerações anteriores, quer pela ainda não completa didatização dos ‘conteúdos’ teóricos e metodológicos de ensino.

Diante do exposto, resta ainda que se evidenciem as relações que o aporte teórico, a Teoria das Representações Sociais em uma abordagem do Movimento, norteadora desta pesquisa, coloca em evidência quando se trata da formação de RS. Toma-se como suposto que RS de escrita advêm de tensionamentos entre o ‘mundo da tradição’ (instituído a partir de uma tradição grega), o mundo acadêmico, o mundo social e o mundo escolar/escolarizado; que, embora já tenham ‘objetivado’ tais conhecimentos não possibilitaram ainda ao ‘senso comum’ a naturalização de tais, de modo a torná-los conhecimentos ‘úteis a todos’ para que possam agir sobre um núcleo figurativo constituído secularmente.

Assim, é ‘natural’ que a ancoragem e a objetivação como processos constituintes de outras RS de escrita ainda não tenham se solidificado, de modo a promover nos diferentes grupos a aceitação de outras RS diferentes daquelas constituídas pela tradição, de modo a se tornarem socialmente aceitas, alterando o núcleo figurativo dos sujeitos coletivos a fim de passar a orientar suas condutas e comportamentos, pois:

According to Moscovici, social representations are 'concepts, statements and explanations originating in daily life in the course of inter-individual communications' (1981, p. 181). Their character, however, is essentially collective (1982, p. 129); members of social groups will share many representations. They serve to orient people in the world and provide a code for social exchange, for naming and unambiguous classification (1973, p. xiii). In the course of this process social representations transform the 'unfamiliar' into the 'familiar' (1981, p. 188). Social representations can be considered as a linguistically based apparatus for actively making sense of the social world. (cf. POTTER and LITTON: 1985, p.82)<sup>38</sup>

---

<sup>38</sup>De acordo com Moscovici, representações sociais são ‘conceitos, estados e explanações originadas no curso inter-individual de comunicações da vida cotidiana’ (1981, p.181). Suas características, entretanto,

Nesse sentido, e pensando que os estudantes têm estado em contato com outras perspectivas teóricas no interior do curso que elegem o processo de discursividade e os processos de textualização e textualidade como elementos fundantes para processos de ensino e de aprendizagem ‘da’ e ‘para’ a língua, ainda persiste no coletivo desses sujeitos-estudantes uma RS de língua ligada a estudos tradicionais, podendo ainda manter o núcleo figurativo ‘inalterado’, adotando concepções que mantêm e/ou alternam tais perspectivas. Em sendo assim, as alterações que possam advir dos estudos desenvolvidos, requerem mais tempo, para que possam vir a alterar/romper esse núcleo figurativo, permitindo a completa assunção de outros campos teóricos que venham a oportunizar outras percepções, comportamentos e ações em uma perspectiva social, embora tais RS venham sendo alteradas nos/pelos sujeitos.

Espera-se, desse modo, que se tenham iniciado diálogos e reflexões que comecem a realçar as pistas que ajudem a entender os processos de formação de RS de estudantes de graduação da UFVJM em relação à escrita. Os estudantes do curso LEC-LC/UFVJM constituem basicamente os primeiros de suas famílias a participarem de processos de formação em nível superior, daí que alterar suas formas de agir, pensar e sentir, devido à pressão à inferência que vivenciam no interior do curso, pode ocorrer e certamente vem ocorrendo. Acontece, porém, que a escrita é não apenas uma ciência (teórica), mas é também um conjunto de práticas que se constitui e se consolida em seus mais diversos usos nas diferentes práticas sociais que a requerem de forma diversa e em variados contextos, daí que a alteração de RS no interior de diferentes grupos pode ocorrer em outros tempos, que seriam os tempos mais coletivamente abrangentes.

Embora possam existir em uma mesma comunidade mais de um estudante participando do curso e esses se constituam como sujeitos coletivos em seu interior, ao retornarem para suas comunidades, existem ali outros atores sociais que têm outras RS de escrita; nesse ‘jogo’ de relações e de poder, pode ser que as pressões à inferência apresentem forças centrípetas e centrífugas que ao agirem de forma dialética acirrem as contradições entre tais, ora explicitando, ora atenuando os processos de objetivação e ancoragem sobre o núcleo figurativo de RS, tensionando ainda mais os movimentos desses sujeitos. Como resultado desses vários tensionamentos, pode ser que o sujeito

---

são essencialmente coletivas (1982, p.129); membros de grupos sociais compartilharão muitas representações. Elas orientam as pessoas, fornecem códigos para trocas sociais, para referências e desambiguações de classificações (1973, p. xiii). No curso desse processo as representações sociais transformam o ‘não familiar’ em ‘familiar’ (1981, p.188). Representações Sociais podem ser consideradas um aparato linguístico que permite a construção (de forma ativa) para o mundo social. (Cf. POTTER E LITTON: 1985, p. 82. tradução livre).

altere/rompa suas RS de escrita, e também pode ocorrer que tais tensionamentos provoquem ‘idas e vindas’ em relação às RS, demonstrando, por vezes, contradições.

Diante do exposto, espera-se ter iniciado, de forma breve, reflexões que contribuirão para que se inicie o entendimento mais amplo acerca dos processos que desencadeiam a formação de RS de escrita de estudantes de graduação da LEC-LC/UFVJM, os ‘lugares’ em que se encontram tais RS e como elas vêm se constituindo a partir do curso. A fim de que se possam analisar outras contribuições que a presente pesquisa pode trazer para os aportes teóricos trabalhados– TRSM e Escrita, apresenta-se, na sequência, a análise das entrevistas narrativas realizadas com quinze estudantes selecionados entre o total dos cinquenta e seis respondentes ao questionário.

### **3.2. Análise das Entrevistas Individuais**

As análises a serem apresentadas se organizam a partir das categorias já explicitadas. A primeira categoria ‘Trajetórias’ organiza-se a partir das relações familiares, das relações de trabalho e com a escola– educação básica. Também são colocados os papéis para os membros da família, e, obviamente, o papel desempenhado nessas relações pelos entrevistados. Nessa categoria, o ‘mundo masculino/feminino’ ganha relevância dado que tais também ajudam a compor as trajetórias dos sujeitos entrevistados, ajudando a determinar os papéis a serem desenvolvidos pelos sujeitos camponeses.

A segunda categoria, o ‘Outro’, organiza-se a partir das relações do entrevistado com instituições sociais – igreja, movimentos sociais, processos de formação, dentre outros – que ganham significação para ele no decorrer de sua vida. Mas também são considerados outros sujeitos individuais que ajudam a compor as memórias do informante, as quais ajudam a constituir as RS que ele foi construindo em relação à língua e à escrita.

Finalmente, a terceira categoria que trata de relações específicas do entrevistado com a língua: a ‘Norma’ busca entender as relações identificadas nos discursos dos entrevistados com a escrita; trata-se de entender as maneiras a partir das quais o(a) informante pensa, sente e age em relação à escrita. Ganham notoriedade expressões modalizadoras da língua tais como “tem que, deve ser, não pode” dentre outras de sentido semelhante, que serão objeto de discussão e análise nesta subseção. Tais

análises buscam enfatizar as modificações a partir da frequência ao curso de modo a desvelar emoções, pensamentos e ações em relação à escrita.

Cabe uma observação final: os entrevistados ganharam pseudônimos, considerados os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos, a fim de manter algum sigilo em relação aos mesmos. Importante informar que a ‘escolha’ dos entrevistados ocorreu por adesão - aqueles que voluntariamente se ofereceram para participar da pesquisa) e pela observação (a partir dos dados do questionário) de graduandos que demonstrassem algum nível de participação em movimentos sociais. A construção do texto inicia-se pela apresentação desses sujeitos entrevistados.

#### ❖ **Quem são os sujeitos da pesquisa:**

Esta seção do Capítulo referente à Metodologia trata da sistematização dos dados obtidos a partir das entrevistas narrativas. Os entrevistados compõem um grupo de 15 (quinze) sujeitos, sendo 07 (sete) mulheres e 08 (oito) homens, de diferentes comunidades, pertencentes basicamente a duas regiões de Minas Gerais, Região Norte de Minas e Região do Vale do Mucuri. Desse total, 03 (três) são de comunidades quilombolas, 04 (quatro) moram em áreas de assentamento e os demais se distribuem em pequenas comunidades rurais, sendo 1 (um) de nacionalidade espanhola, mas atualmente morador de comunidade rural.

Importante ressaltar que à exceção de 01 (um) os demais entrevistados são participantes de movimentos sociais, membros de associações comunitárias, de sindicatos de trabalhadores rurais, movimentos de igreja, dentre outros. Essas formas de participação social tornam-se importantes visto que, em primeiro lugar, evidenciam a formação/consolidação de sujeitos sociais no sentido que a educação do campo empresta a tal termo; isto é, não se faz educação do campo sem que haja uma preocupação com o sentido político e social da aquisição de formas de conhecer e de ser dos diferentes sujeitos.

#### **3.2.1. Trajetórias dos entrevistados: entre provações e suportes**

As trajetórias de vida dos sujeitos são também determinadas socialmente. Sem cair em um extremo determinista, pode-se pensar juntamente com Bakhtin (1986), Moscovici (2012), Marková (2016) dentre outros autores que, de diferentes maneiras

consideram que os grupos sociais definem relativamente os ‘lugares’ sociais dos sujeitos na tessitura social. É ainda a partir do social que se percebem os ‘estímulos’ colocados para a construção do pensamento (MOSCOVICI: Obra citada, p.100). Para Bakhtin, são as interações sociais que ajudam a constituir a linguagem e o significado desta para os indivíduos (1986).

Todas essas assertivas reproduzidas implicam reconhecer a importância dos contextos para a construção de formas de pensar, agir e sentir, mas, sobretudo, reconhecer a importância do social para a construção de representações. A pergunta que se quer colocar no início desta análise pode ser elaborada a partir de: ‘como as trajetórias dos sujeitos contribuem para a construção/reafirmação de representações sociais? Onde estaria o elemento de ligação entre trajetórias individuais e a constituição de RS; ou dizendo de outra forma, qual a importância de se considerar o contexto para o estudo das RS?’ Tais questões não são simples e exigem um esforço do pesquisador no sentido de tentar garantir uma coerência mínima para sua construção.

Inicialmente, cumpre destacar que, neste trabalho, consideram-se os percursos/trajetórias individuais a partir de uma interseção entre o individual e o coletivo. De fato, considera-se que uma trajetória individual é compartilhada/produzida socialmente, sendo, portanto, uma construção individual, mas também coletiva construída na interface entre o individual e o social. Não se constrói uma trajetória individual sem que sejam considerados percursos coletivos.

Isso implica reconhecer o sujeito como protagonista de sua história, sem, contudo, desconsiderar as histórias e vivências partilhadas socialmente. Pertencer a determinado grupo social garante ao sujeito o compartilhamento de determinados conhecimentos, crenças, valores, saberes, etc. que podem se constituir como ponto de partida para a aquisição de outros conhecimentos, saberes, comportamentos etc. Ao mesmo tempo, o pertencimento a determinado grupo social implica a aceitação e partilhamento de determinados conhecimentos, valores, crenças, etc., próprios desse mesmo grupo.

O que se quer propor como uma reflexão inicial, porém tácita, é que os grupos sociais a que pertencem os sujeitos também ajudam a constituir (sem que sejam totalmente determinantes) suas trajetórias, seus percursos, suas histórias de vida. Realce-se, pois, o caráter social que se empresta ao termo ‘Trajetórias’, aqui pensado como sendo sinônimo de um percurso individual, mas também coletivo, dado que são os espaços coletivos que ajudam a construir essas trajetórias individuais.

Jodelet (2017) ao discutir relações entre o simbólico, histórico e cultural afirma sobre a interseção entre o individual e coletivo na constituição do simbólico:

São os processos de simbolização, que se encontram em todas as sociedades, que tornam possível aos atores situados nesse espaço simbolizado elaborar os esquemas organizadores e as referências intelectuais que vão ordenar a vida social. Essa simbolização constitui um *a priori* a partir do qual a experiência de cada um se constrói, a personalidade se forma. A simbolização intervém como uma matriz intelectual, uma constituição do social, uma herança e condição da história pessoal e coletiva. (JODELET: 2017, p. 69)

Assim, quer se reafirmar nesse momento, a importância que os processos coletivos e as formas de organização social têm na constituição de trajetórias individuais. Como vem se afirmando durante todo este trabalho, não se quer pensar uma separação entre o individual e o social, em uma perspectiva dicotômica. Ao contrário, constitui-se como uma opção teórica e metodológica pensar os processos como constituídos nas inter-relações entre o individual e social. De fato, busca-se uma analogia com as afirmações de Moscovici, em sua obra *Minorias Ativas* (2011), em que o autor discute as relações entre os diferentes grupos; relações, essas até certo ponto ‘impositivas’ de maiorias sobre minorias, mas também atenta para a construção de relações bilaterais.

Para esse autor, trata-se de reconhecer os impactos que tanto o indivíduo quanto os subgrupos podem exercer nos grupos. Contrariamente aos americanos, seus precursores, Moscovici afirma, nessa sua obra, que o processo de influência é caracteristicamente bilateral, no qual estão implicadas ação e reação tanto do alvo quanto da fonte de influência. Acrescenta ainda que esse processo se dá em meio às interações sociais e, inevitavelmente, chega um momento em que, independentemente do status que possuam, grupos e subgrupos atuam uns sobre os outros.

Analogamente a esse pensamento de Moscovici parte-se do pressuposto que nas interações entre o grupo, nesse caso, o grupo de camponeses, tanto os indivíduos atuam sobre o grupo, quanto o grupo atua sobre o indivíduo. Nessas interações, que podem ser por vezes também conflituosas, constituem-se as trajetórias que, nesta pesquisa, se quer recuperar, de modo a ampliar o entendimento dos contextos desses sujeitos.

É também a partir dessa perspectiva que se quer pensar os ‘suportes’/resistências ofertados/conquistados para cada um dos entrevistados em seus percursos individuais/coletivos, no sentido de entender de que estratégias eles(as) se valeram/valem para constituírem processos de resistência em relação aos seus projetos

de vida. Isso implica entender mais amplamente como eles(as) buscaram construir suportes que se lhes oportunizassem a resistência na luta pelos seus projetos de vida. Que papel a família vai desempenhar para que esse sujeito possa continuar na escola? Que alterações nas imagens sobre a escola toda a família passou a ter para que (pelo menos) um de seus filhos pudesse dar continuidade aos estudos?

Finalmente, importa que se refira ainda ao papel da memória. Por se tratar de narrativas envolvendo o passado do entrevistado, trata-se de uma ‘re-interpretação’ do vivido, em que se consideraram as emoções, sentimentos, pensamentos envolvidos na produção discursiva. Buscam-se, em Santos (1998), citando Silva e Jodelet, elementos que nos ajudam a compreender as construções de relações entre memória e RS:

Sendo a representação social uma construção do sujeito sobre o objeto e não a sua reprodução, essa reconstrução se dá a partir de informações que ele recebe de e sobre o objeto. “Essas informações seriam filtradas e arquivadas na memória de forma esquemática e coerente, constituindo uma ‘matriz’ cognitiva do objeto que permite ao sujeito compreendê-lo e agir sobre ele” Seria o que Jodelet (1984) considera o “crivo de leitura” da realidade. Sendo a representação social compreendida como conteúdo e processo, seu estudo remete necessariamente aos processos perspectivados e imaginários do sujeito, às forças sociais e conteúdos culturais subjacentes às relações numa sociedade determinada, bem como à sua função mediadora entre indivíduo e sociedade. (SANTOS: 1998, p. 20)

Assim, pensa-se a memória como uma ‘re-leitura’ do passado, mas em interseção com o presente. Seriam essas matrizes cognitivas que também exerceriam influências sobre o presente, sem, contudo, determiná-lo total e peremptoriamente. Reafirme-se a ação do sujeito tanto na sua construção, quanto na reconstrução (releitura) de situações vividas.

### **3.2.1.1 Trajetórias dos entrevistados: entre provações e resistências**

#### **▪ Relações familiares e de trabalho:**

Em comunidades rurais em que as condições financeiras são precárias, as famílias convivem com relações de trabalho de forma diferenciada, cada um dos membros da família contribui de alguma forma para o desenvolvimento dos trabalhos, de modo a garantir a sobrevivência. Desde muito cedo, há uma distribuição de atividades de trabalho em relação aos seus membros e cada um desempenha um papel, no interior

dessa, definido a partir da atividade que lhe é atribuída. Disso depende a sobrevivência da família e de cada um de seus membros.

Assim, a família não pode prescindir dos trabalhos das crianças, que, ainda muito cedo, devem desempenhar alguma função. E são essas funções determinadas também a partir de relações de trabalho que ajudam a diferenciar os papéis de homens e mulheres, embora exista sempre a interação entre tais, de modo a não construir uma fixidez nessas funções. Entretanto, permanecem algumas representações de trabalho a ser desempenhado pelo masculino e feminino.

O mundo dessas famílias é percorrido por algumas matrizes de pensamento, com algumas representações que guardam proximidade com o mundo da tradição. Os homens exercem normalmente funções ‘fora do lar’ e às mulheres são atribuídos os serviços domésticos. Essa matriz adentrou no senso comum (em se tratando da sociedade ocidental) e atribuiu à mulher o papel do ‘cuidado’, o qual acabou se ‘naturalizando’, dadas as tradições familiares, sociais e culturais, quer por meio da religião, quer de estruturas e formas de organização social e/ou ainda, quer por meio da própria organização familiar constituída até a contemporaneidade.

1. Não tinha muito tempo. E desde muito nova eu sempre peguei... é... (pausa) uma... (pausa) uma... como é que eu posso dizer? eu tinha que lidar com todos os serviços de casa, tive que pegar um compromisso muito cedo, de lavar, cozinhar... minha mãe bebia muito, aí eu tinha que dar conta do serviço... então, assim, aí eu... tinha dia que eu tinha que levantar cedo, arrumar casa, fazer almoço, tudo antes de 11 horas, e ir pra escola. Aí à tarde chegava já cansada, tinha que fazer janta, tinha que estudar, aí depois eu ia dormir. No outro dia, aquela mesma rotina. Decidi estudar à noite por isso; porque não tava dando conta, já tava me cansando demais. (Entrevista Conceição);
2. Minha mãe sempre incentivou demais, eu não sei se é porque eu sou a única filha mulher que ela tem... e aí sempre falou assim “ó, não, pelo menos Jarid tem que estudar...”. (Entrevista Jarid);
3. No segundo ano, eu fui...eu tomei bomba, no caso. [...] fui reprovado. Aí depois, no terceiro ano, tava na metade do ano, aí vieram os problemas familiares, né. Ai meu pai separou de minha mãe [...] eu sofri muito. [...] a justiça nos separou no casal, eu fiquei com meu pai e minha irmã com minha mãe. [...] nós viemos pra Minas Gerais. Nós fomos pra Ataleia e depois pra Ouro Verde. Aí continuei os estudos, ensino fundamental, ensino médio e [...] o trabalho sempre...na roça, e pegando empreitada eu sempre com ele<sup>39</sup>. (Entrevista Manuel);
4. Eu sempre ia levar almoço pra ele (o pai) no lugar onde ele estava trabalhando...minha mãe me incentivava demais a estudar, agora **meu pai dizia** que isso era bobagem, **tem que ter gente pra capinar, [...] pra ser professor, então eu não precisava estudar não, porque isso é bobagem.** (Entrevista Marcelo. Grifos meus);

---

<sup>39</sup>Com ele = com o pai.

5. Eu comecei trabalhar na, com marcenaria foi com 13 anos, tipo assim, 13 anos eu lembro, assim, que **eu fazia tipo uma cadeira, um tamborete, uma mesa, fazia sozinho, né?** tipo assim, pegava do começo ao fim, então... (pausa) Com 13 anos eu sab... eu sei que eu... eu... eu... (pausa) eu, é... eu já sabia fazer isso. Mas, assim, **eu sempre trabalhei, assim, junto com meu pai,** assim, antes dele, é... vão supor, **entregava as empreitada, pra capinar, pra roçar, é... é... às vezes fazia cerca, então, assim, eu... eu sempre ia levar almoço pra ele todo dia no lugar que ele trabalhava, então, é...** às vezes, quando ele mudava de lugar que ele tava trabalhando, ele me levava cedo, e aí eu ia junto com ele até lá, no lugar que era, voltava, e aí a minha mãe terminava o almoço e aí eu levava pra ele, aí ficava lá um tempo e depois voltava pra escola à tarde, né? (Entrevista Marcelo.Grifos meus).;
6. Aí chegou um dia que eu... que eu cheguei lá na... na escola (pausa), e o portão tava trancado, aí a... a moça veio abrir o portão pra mim, aí eu perguntei ela se eu ia poder entrar pra... pra sala, aí ela falou que não; eu falei assim “ah, então, não precisa abrir o portão, não” (pausa), aí desse dia em diante, eu não voltei mais, assim, durante um... o resto do ano. Eu tava começando o terceiro ano<sup>40</sup>.Aí, tipo, pra não me frustrar mais, não frustrar ninguém mais, por isso, **eu decidi não... não estudar mais aqui nela... que eu... eu teria que continuar trabalhando...** (Entrevista Mário. Grifos meus)

Os depoimentos acima evidenciam as trajetórias de alguns dos entrevistados; entretanto, todas as narrativas falam do trabalho que se iniciou ainda na infância. De diversas formas, evidencia-se a participação da criança na economia familiar, contribuindo decisivamente para a sobrevivência da família. São as crianças que ‘levam o almoço’(depoimento 5) para os pais que estão trabalhando distante da casa e não podem ir e voltar, sob pena de atrasar a entrega do serviço tomado de empreitada, são as meninas que ajudam e dividem os serviços domésticos com a mãe... enfim, há um conjunto de atividades laborais que, conforme se afirmou, garantem a sobrevivência da família.

Evidencia-se, a partir dos trechos 1 a 6 os papéis que as crianças de comunidades campesinas tendem a desempenhar no interior das famílias. As matrizes de pensamento se evidenciam: às meninas é atribuído um papel que se desenrola no interior da ‘casa’; aos meninos é dado o lugar do trabalho fora do lar. Enquanto as meninas ajudam a cuidar da casa (lavando, passando, cozinhando...) os meninos levam o almoço para os pais, ajudam a construir cercas nos terrenos dos vizinhos, ajudam em serviços de construção civil, na capina, porque nesses contextos, esses serviços são de ordem mais masculina.

Essa distribuição do trabalho embora se coloque como o mundo da tradição, também pode ter outras razões de ser. Os percursos entre o ‘lugar’ do trabalho e a casa, são, muitas vezes, distantes e, principalmente solitários; isto é, são percursos cuja

---

<sup>40</sup>Terceiro ano do Ensino Médio.

vizinhança se encontra distante, podendo ocorrer ações de violência (contra a menina, principalmente), portanto não se faz seguro deixar a menina executar essas tarefas. A distribuição de tarefas e a separação entre tais torna-se também uma questão de proteção familiar.

Ressalte-se o trecho da entrevista de Conceição (depoimento 1) que é a única filha na família de mais três irmãos e, quando a mãe apresenta problemas com o alcoolismo é ela quem passa a cuidar da casa: “eu tinha que levantar cedo, arrumar casa, fazer almoço, tudo antes de 11 horas, e ir pra escola. Aí à tarde chegava já cansada, tinha que fazer janta, tinha que estudar, aí depois eu ia dormir”. Por ser a única filha, ela se torna a responsável pelos trabalhos da casa. Não se cogita uma possível divisão de tarefas que talvez tivesse evitado a transferência de Conceição para o turno noturno da escola. Ela se tornaria a única responsável por todas as atividades domésticas, papel que é naturalizado no interior da família.

Tal posicionamento ganha uma configuração diferente na fala de Jarid (depoimento ‘2’). Nele são explicitados os lugares das mulheres, mas também a realização de outros papéis para o feminino, deixando entrever o lugar da escola e dos estudos para essas comunidades. Evidencia-se o lugar da MÃE como o suporte necessário para a continuidade dos estudos. Jarid, única filha (em uma família de mais três irmãos), reproduz a fala da mãe, que reafirma que, pelo menos, ela, Jarid, por ser mulher, deve estudar.

Ao contrário, o pai de Marcelo ao atribuir funções diferentes para os diferentes sujeitos: **meu pai dizia** que isso era bobagem, **tem que ter gente pra capinar, [...] pra ser professor, então eu não precisava estudar não, porque isso é bobagem.** (Entrevista Marcelo. Grifos meus), ressalta a separação entre os sujeitos e, mais que isso essas separações reafirmam RS postas para homens e mulheres na sociedade ocidental. Nessa perspectiva, o masculino e o feminino reproduzem e produzem configurações históricas e sociais, ancorando-se em ‘definições’ de papéis sociais pré-estabelecidos para os mundos masculino/feminino.

À mulher é atribuído o papel de cuidado com a casa, com o lar, com os filhos, ao homem é atribuído o lugar de provedor. Ele é o responsável pelo trabalho fora do lar, geralmente, para essas populações um trabalho que demanda uma ‘força física’ maior.<sup>41</sup> Não se quer, neste trabalho, colocar as populações camponesas como

---

<sup>41</sup>Ao se dizer do uso de força física ‘maior’ não se está negando que os serviços domésticos são também serviços ‘pesados’ em que se exige um preparo físico, mas esse trabalho não é visto assim; muito menos

conservadoras em relação à distinção de gêneros, mas se em configurações urbanas essas distinções são persistentes, também no mundo campesino elas existem, podendo talvez apresentarem uma configuração mais evidente. Nessa perspectiva, Jarid ‘ganha’ o direito de estudar, porque é a única filha (mulher) enquanto Marcelo ‘perde’ esse direito por ser homem.

Essas diferenças entre os universos masculino e o feminino resultam em um processo de maior escolarização por parte das mulheres que, por ocuparem o ‘lugar’ do lar, podem estar mais propensas aos estudos, que exigem maior concentração, mais silêncio, mais solidão. Tourraine (2005), ao pesquisar questões de gênero, apresenta reflexões interessantes, pois assevera que ‘homens se encontram para **fazer** alguma coisa’, enquanto as mulheres (mulçumanas– em sua pesquisa) encontram-se para **conversar**, para **narrar** suas histórias e dividir suas experiências, recolhidas no interior da casa.

Pode-se, nesse caso, também fazer a mesma analogia em relação aos universos masculino e feminino em localidades rurais; o mundo masculino seria basicamente externo, fora do lar, e como as atividades laborais são ‘pesadas’, ocorre uma associação entre o gênero masculino e serviços de capina, atividades ligadas à construção civil, dentre outras que exigem maior esforço físico. Às mulheres caberiam os serviços ligados ao lar, portanto menos acesso a espaços públicos e ocorrência de atividades ligadas essencialmente aos ‘cuidados’ do lar, dos filhos, das famílias.

Esses pontos podem ser observados também no ‘reconto’ de falas do pai de Jarid, quando a família se depara com o fato de que a mãe (de Jarid) começa a trabalhar no sindicato: "Jarid tá pra escola, ‘xxxx’ (a mãe) tá, tá... trabalhando no sindicato, como é que vai ficar...quem vai cuidar da casa?"(Entrevista Jarid). Certamente esses depoimentos evidenciam o que é esperado das mulheres em relação ao trabalho nessas comunidades rurais: o cuidado com o lar e com a família. Como tais definições apresentam um caráter bilateral (ao se definir um, explicita-se o esperado para o outro), os pais de Jarid, de Conceição e de Marcelo apresentam, nos contextos, matrizes de pensamento que evidenciam as representações de mulher/homem em atividades laborais.

---

se desconsidera a participação da mulher na execução de trabalhos ligados à agricultura (familiar) mas ressalta-se que este é um trabalho representado, como mais próprio do homem, que da mulher. Referimo-nos, pois, a essas representações de trabalho masculino/feminino.

Por outro lado, conforme Caldart (2003), as classes populares, ao longo da história, conviveram com uma escola que não lhes ‘respondia’ adequadamente aos anseios e expectativas, dado o distanciamento entre aquilo que se ensinava/aprendia e as formas de vida dos povos do campo, logo a escola ainda é vista como ensinando um conjunto de conhecimentos que, por não terem continuidade não ‘servem’ à praticidade e urgência da vida campesina, logo não têm utilidade.

O depoimento 6 (Mário) evidencia esse lugar que a escola coloca a classe trabalhadora. Mário (durante o ensino médio) estuda no turno noturno, por ser um trabalhador. Ocorre que os horários (trabalho/escola) apresentam incompatibilidade. Como ele trabalha até mais tarde, não consegue chegar para assistir à primeira aula e sempre encontra o portão fechado, tendo que pedir para entrar.

Essa permissão não lhe é dada, então como não pode parar de trabalhar, resolve abandonar os estudos. Essa relação escola/trabalhador pode ser vista como uma metáfora dos lugares sociais em que são colocados os campesinos (trabalhadores) e a instituição escolar. Do lado de fora, está o trabalhador que tenta entrar, mas a instituição lhe ‘fecha’ os portões, permitindo sua entrada apenas em determinado horário (se o permitir). Essa simbologia evidencia a contradição indicada por Caldart (Idem) ao afirmar que a escola não considera a realidade desses grupos sociais. O atraso de 5/10 minutos não justificaria a perda dos 40 minutos restantes de uma aula.

Por isso, Conceição é instada a mudar de turno, por isso, o pai de Marcelo diz que nem todos nasceram para estudar, e talvez também por isso, a ‘Justiça’, na figura do juiz, separa o filho e a filha entre o casal: “Aí meu pai separou de minha mãe [...] eu sofri muito. [...] **a justiça nos separou no casal, eu fiquei com meu pai e minha irmã com minha mãe**”. (Entrevista Manuel. Grifos meus)

Essa fala mostra alguns inusitados! Como um juiz pode separar uma família a partir de relações de gênero!? Os critérios que essa autoridade usou para fazer o que fez, certamente nunca serão conhecidos, por mais que se suponha a existência de um consenso entre os próprios pais para assumirem a criação de um ou de outro filho. Mas será que o juiz permitiria que o pai ficasse com a filha e a mãe com o filho? Nunca se saberão as respostas, mas o que a memória de Manuel (ele tinha cerca de 9 anos na época) permite a ele lembrar é a decisão judicial que ‘oficializa’ a separação da família (o pai e a mãe), mas também o separa da irmã, certamente mais um vínculo familiar que ele perde com a separação dos pais, já que a mãe vai morar em outra cidade com a irmã. Essa narrativa é feita com lágrimas por Manuel.

São muitas as perdas para uma criança de nove anos: ele e a família moravam em um sítio em Rondônia, com a separação, o pai vende o sítio e volta para Minas, para morar ‘de favor’ em casa de conhecidos, e somente depois se estabelece definitivamente em outra cidade:

1. O que acontece, **minha irmã ficou com minha mãe e eu fiquei com meu pai**, e naquela época, isso foi em noventa e seis, noventa e seis... como pai é mineiro, minha mãe também é mineira, meu pai vendeu o sítio que nós tínhamos lá (pausa), aí nós viemos pra Minas Gerais. Passamos por Ataleia, ficamos seis meses n’Ataleia, na casa duns conhecidos, aí quando foi em noventa e sete, mudamos pra cidade de Ouro Verde, onde que eu estou até hoje. (Entrevista Manuel. Grifos meus)

Os trechos até aqui evidenciados explicitam as diferenças entre o masculino e o feminino, com atribuições diferentes para tais. Explicitam ainda, a manutenção de diferentes papéis para crianças e jovens no interior da família. As famílias apresentam e constroem estratégias para se manterem. São essas estratégias que lhes garante, de alguma forma uma sobrevivência econômica e afetiva. Crianças e jovens são instados a participarem da vida familiar em uma perspectiva econômica, a partir da contribuição com o trabalho; se a criança depende dos cuidados da família para sobreviver, a família também passa a depender do trabalho dessa criança/jovem para se manter a partir de relações de trabalho efetivo que desenvolvem em seu interior.

Interessante pensar que essas relações de trabalho geralmente têm início no momento em que a criança está em idade escolar. Por volta dos seis/sete anos de idade, as crianças entram na idade escolar e também iniciam os ‘pequenos’ trabalhos junto ao pai/mãe, o que pode se configurar como outra construção de infância. Existe uma diversidade de formas de infância, pois, embora as crianças possam brincar e, de fato, brinquem, os tempos das brincadeiras, da escola, do ócio se misturam aos tempos dos trabalhos. Há uma interseção entre esses tempos e esses mundos.

A infância não se caracteriza ‘aqui’ pelo tempo da imaginação, das brincadeiras, do descomprometimento apenas, mas se efetiva pelas relações estabelecidas entre essas várias possibilidades de tempos e atividades a serem desenvolvidos. Finalmente, ressalte-se, que é na infância que os papéis se vão delineando, sendo distribuídas funções diferenciadas para homens e mulheres camponeses. Formam-se, nesses contextos, representações do masculino e feminino, de trabalho, de infância que irão ‘subsidiar’ a construção de RS na juventude e na vida adulta.

Ressalte-se que não se quer nesta pesquisa, justificar e, principalmente, naturalizar a existência do ‘trabalho infantil’. Mas pode-se passar a entender o trabalho desenvolvido por essas crianças, nesses contextos, de forma diferenciada, sob outra ótica, porque de tal depende a sobrevivência da família, bem como da própria criança.

Evidenciou-se até o presente momento uma relação com a infância e o trabalho em comunidades rurais, pelo menos um dos aspectos dessa infância dos entrevistados, que é bastante comum entre todos os quinze entrevistados. Mas, se um ditado popular nos diz que ‘nem só de pão vive o homem’, analogamente pode-se afirmar que nem só de trabalho vive a infância camponesa. Também se desenvolvem outras relações de caráter próprio da infância pode-se dizer. São essas brincadeiras, esses ‘lugares’ da infância que se pretende demonstrar a partir de agora.

Como essas crianças e jovens camponeses lidam com as brincadeiras e de que maneiras tais brincadeiras apresentam relação com o objeto desta pesquisa, a escrita? Como as brincadeiras ajudam a formar (ou não) uma criança/jovem que irá se escolarizar? As brincadeiras assumidas na infância ‘escolarizam os corpos’<sup>42</sup> da infância camponesa? E, relacionando ao que já se colocou até o momento, existiriam diferenças entre o mundo das meninas e meninos? Que suportes as famílias ofereceram/oferecem a crianças e jovens para que elas/eles se mantivessem ou se mantenham na escola? É essa a discussão que se pretende abordar a partir deste momento.

### **3.2.1.2 A escola nas trajetórias de um grupo de camponeses: entre o brincar e o aprender**

Para iniciar esta análise, retoma-se, de forma breve, a apresentação do Gráfico 8 do questionário (p.148) deste trabalho, que trata do nível de escolaridade da mãe, por evidenciar a influência da mãe no processo de escolarização dos filhos. Os dados já apresentados pelo questionário evidenciam que: 6 mães nunca frequentaram a escola, 37 estudaram até a (antiga) 4ª série (ensino fundamental), 7 mães têm até a oitava série, 5 têm o ensino médio e nenhuma tem ensino superior. Esse quadro era o esperado, pois

---

<sup>42</sup>Sobre o processo de escolarização dos corpos, uma obra de referência é a produção de FARIA FILHO, Luciano Mendes (1998) que evidencia a escolarização dos corpos a partir do final do século XIX, início do século XX com a criação dos ‘grupos escolares’. (Cf. FARIA FILHO, Luciano Mendes. Cultura escrita e corporeidade: escrita, aluno e corporeidade. *Cadernos de Pesquisa*, nº 103, p.103-149, março/1998.)

pesquisas como a de Carvalho (2015), Ribeiro (2016), Benfica (2017), dentre outras ajudam a corroborar a ideia de que esses estudantes são os primeiros de suas famílias a terem acesso ao ensino superior.

A fim de verificar como as famílias foram constituindo representações de escola de modo a influenciarem as trajetórias de seus filhos, retomem-se alguns depoimentos:

1. Eu comecei nos... nos anos iniciais na escola de minha comunidade, Escola Municipal da Fazenda Santa Maria. [...]. A escrita sempre (pausa)... sempre foi muito presente na minha vida, porque eu sempre fui... eu fui criada no meio dum monte de tias, e aí como elas chegavam da escola, e assim, a gente criança, a gente tinha tanta curiosidade de ver assim, que ela tava estudando, que tavam lendo... (pausa) E assim, e aí... e também elas tinha aquelas brincadeira de... de professor, de ser professor, e a gente, aluno. (pausa) Mas eu num... num... não aprendi a escrever meu nome, nem nada, antes de entrar na escola; isso tudo aconteceu depois que eu entrei na escola... (Entrevista Jarid).
2. Minha mãe não é professora, mas ela sempre sonhou (pausa), tanto é que ela sempre conta pra gente, que ela sempre teve vontade de estudar, mas o pai dela, na época, não...não permitiu, então ela só teve a capacidade de concluir a quarta série. E, com isso, ela... assim... o que ela aprendeu nessa escola, ela tentou repassar pra gente. Por exemplo, (pausa) quando eu tinha apenas três, quatro anos de idade, ela já pedia pra gente ler “a, e, i, o, u”. Então, quando a gente já, já sabia (já decorava, né, não que aprendia, mas decorava), de tanto ela incentivar, de tanto ela querer que a gente falasse “a, e, i, o, u”, então ela começou a incentivar pra que a gente escrevesse o “a, e, i, o, u”. Então, aquilo pra mim, nossa, desenhar aquelas letras ali já foi uma conquista. (pausa) Era aquela mão dura, sabe?, que cê... tinha que colocar as duas mãos assim, e ela era nervosa... (Entrevista Carlos)
3. Quando eu entrei na escola, eu já sabia escrever o meu nome e já conhecia o alfabeto, né? (pausa) Porque na minha casa (acho que é bem interessante isso, também), minha mãe sempre me influenciou muito (pausa), essa questão de, de leitura, de escrever, essas coisas assim. (pausa). E aí ela sempre me influenciava a escrever, sempre me dava um caderninho, mandou eu ir desenhando, alguma coisa assim... (pausa) E com seis anos, eu entrei na escola, né? Aí era uma escola, era dentro da comunidade e era multisseriadas.<sup>43</sup> (pausa) Tipo assim, era eu e as outras turmas maiores; eu era o menorzinho da turma (pausa), que era da... (pausa) acho que é da primeira até a segunda, ou era até a quarta série, uma coisa assim, eu num lembro direito. (pausa) Eu era bem pequenininho (pausa), aí o professor num tinha um conteúdo específico pra minha idade, sabe? Ele sempre colocava mais os conteúdos dos alunos mais... mais velhos, digamos assim mais avançados que eu. (pausa) E aí... eu tive um pouco de dificuldade, mas ao mesmo tempo, foi muito bom (pausa), que minha mãe era serviçal da escola na época, aí ela sempre me ajudava com as atividades, em casa, falava que tinha que ser assim, de tal maneira e tal. (pausa) Aí essa participação da minha família sempre foi bem presente. (Entrevista José).
4. A minha mãe... não, porque a minha mãe... não teve oportunidade nenhuma de estudar. O meu pai já sabia um pouco, né, já sabe ler um pouco, que ele estudou até a terceira série. (pausa) Então ele tinha muito exercício de leitura em termo de ler a bíblia, sabe? de... e... (pausa) Então exercitava um pouco mais a leitura, assim. Mas... aí, né, a participação de

---

<sup>43</sup>Classes multisseriadas: são classes em que vários alunos de diferentes idades e séries partilham a mesma sala, mesmo turno e mesma professora, que distribui e orienta tarefas diferentes para as crianças que se encontram em tempos escolares variados. É um tipo de organização bastante comum em comunidades campesinas.

catequese e tudo... E eu sempre tive um desenvolvimento, assim, maior porque dentro desses espaços, eu sempre tive o sentimento de poder contribuir com alguma coisa dentro daquilo que te possibilita contribuir, cê precisa contribuir, é necessário ter essa disponibilidade (pausa). E eu sempre gostei muito disso, né? de tá participando e tudo, eu sempre gostei muito disso. (Entrevista Maria).

5. E eu tinha muita vontade de começar a estudar, porque meus amigos todos, de infância, já tinham começado a estudar, e eu, não; por causa da doença não podia ir, que eu fiquei uma parte do tempo de cadeiras de rodas, outra parte, de muletas; e por a escola ser longe, eu não pude ir. (pausa) Aí quando eu comecei a estudar, com sete anos, eu fui, eu tive que... fui morar em Frei Gaspar (pausa), que é onde minha avó mora, uma cidade próxima. [...]E aí eu sofri muito na época, porque eu queria estudar, mas eu num queria ter que sair da roça, sabe? Eu era muito ligado, ainda sou, ligado ao campo, ao meio de vida, assim, essa forma de vida... Eu gostava muito, então na época, tipo assim, eu ia pra escola... assim... eu gostava muito de estudar... (pausa) só que eu sentia muita falta de casa (pausa)... mas eu acho que isso, de certa forma, me ajudou também... com a minha trajetória de vida. [...] Minha madrinha me colocava muito pra estudar, durante o dia, porque como eu era atrasado, essa questão de idade, ela sempre me colocava pra estudar, tá fazendo cópias de textos... lendo muito... e isso me ajudou muito. (Entrevista Joel).

Os depoimentos acima permitem que se percebam as várias práticas e usos de escrita no interior dessas famílias e as formas a partir das quais as famílias se organizam para a entrada dos filhos na escola. Isso implica que as famílias têm consciência das exigências escolares em relação à escrita, bem como das diferenças de usos das escritas no interior do núcleo familiar e da escola.

Jarid, depoimento 1, em suas brincadeiras com as primas e tias, mostra como a família, ao brincar, reproduz as práticas escolares de escrita, trazendo para o núcleo familiar um ‘evento de letramento’ em que certamente o traçado de letras, o pegar no lápis, dentre outras habilidades requeridas pelas práticas escolarizadas de escrita estavam presentes. Os livrinhos infantis e suas histórias certamente permearam sua infância na idade pré-escolar, a partir de relações com outras crianças da família, neste caso, as tias e as primas.

Destaquem-se nos depoimentos de Carlos (depoimento 2) e de José (depoimento 3) cujas figuras maternas têm importância decisiva para as aprendizagens. O sonho das mães de serem professoras as impele a ensinarem os filhos. Os primeiros cadernos, os primeiros desenhos, a aprendizagem das vogais todos esses processos requerem a mobilização da família, neste caso, das mães para permitirem aos filhos a iniciação de práticas escolarizadas de escrita.

A mãe de Carlos, por exemplo, que sempre sonhara em ser professora, tenta realizar seu sonho no filho, ensinando a ele a “desenhar e decorar” as letras e a repetir: “o que ela aprendeu nessa escola, ela tentou repassar pra gente. Por exemplo, (pausa)

quando eu tinha apenas três, quatro anos de idade, ela já pedia pra gente ler "a, e, i, o, u" (Entrevista Carlos). A mãe, mesmo dispendo de um baixo nível de letramento, ensina o que sabe para os filhos, na esperança de que eles possam ter acesso àquilo que ela não teve.

A família de José adota o 'mesmo' procedimento: "quando eu entrei na escola, eu já sabia escrever o meu nome e já conhecia o alfabeto" (Entrevista José). Observe-se que os primeiros contatos com a escrita foram desenvolvidos em período pré-escolar; são as mães que iniciam os filhos em 'eventos de letramento' e buscam repetir as práticas escolares no interior do lar.

O depoimento de Joel também evidencia o suporte dado pela família. Como Joel teve na infância uma doença que o colocou em uma cadeira de rodas, ele não pôde ir à escola na idade 'correta'. Então, a família ofereceu um 'suporte' para que mesmo sem ir à escola ele pudesse desenvolver algumas práticas escolares ligadas à leitura e escrita. A escola é longe, e o acesso a ela por um cadeirante, impossível. Aos sete anos, a fim de ficar mais perto da escola, muda-se para a casa da avó; a madrinha o ajuda, incitando-o a fazer cópias e a ler, de modo que ele se desenvolve e é promovido para a série seguinte (2ª série) evitando a distorção idade/série originada pela doença.

O depoimento de Maria (depoimento 4) evidencia outras práticas de leitura e escrita no interior do lar. Suas práticas são influenciadas pelo pai, que lia a Bíblia. É essa prática de leitura paterna que a influenciará nos primeiros contatos com as práticas de leitura e escrita.

Os depoimentos exibem, pois, práticas de leitura e escrita típicas de grupos familiares com baixo nível de letramento, que visam principalmente a preparação dos filhos para adentrarem na escola. Nesse sentido, ressalte-se que as famílias têm plena consciência de suas 'deficiências' em relação às práticas escolares de leitura e escrita e, buscam, de alguma forma, minorar tais 'deficiências' nos filhos.

Há um imaginário de escola que perpassa esses depoimentos no sentido de evidenciar as RS de escola que permeiam as matrizes de pensamento de classes populares em relação ao papel que essa deve desempenhar; isto envolve a visão que a escola produz desses grupos e de si mesma em relação a tais grupos e vice-versa. O imaginário que permeia esses grupos em relação à escola e suas práticas de ensino/aprendizagem é permeado pela valorização de 'alguns' conhecimentos em detrimento de outros. As experiências escolares vividas ou não pela geração de pais requer desses uma postura diferenciada em relação aos filhos, de modo que aqueles

(filhos) possam ter uma prática escolar (anterior) que lhes garanta o sucesso, possibilitando sua permanência e sucesso na escola.

Villani Soares (2009) em sua tese de doutoramento (que estuda sobre RS de escrita de um grupo de professores de Língua Portuguesa) mostra que as famílias de seus entrevistados desenvolveram práticas de letramento com os filhos bastante semelhantes às descritas pelos meus entrevistados.

Essa autora relata ainda em sua tese (2009, p. 98) que autores como Health (1983), ao estudar práticas de letramento no sul dos EUA; Barré-de-Miniac, em estudo realizado na França (1997), e Guedes-Pinto, na cidade de Campinas, Brasil (2002), verificaram praticamente a ‘mesma’ mobilização do grupo familiar em relação a tentativas de inserção dos filhos no ‘mundo da escrita’ em uma perspectiva escolar, assim como demonstrado nos depoimentos acima apresentados.

Interessante observar que assim como as escolas brasileiras, países como a França e EUA, onde as pesquisas foram realizadas, as escolas não se atentaram para outras práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas famílias. O depoimento de Maria (depoimento 4), em que o contato com a escrita e leitura advém da leitura da Bíblia (pelo pai), certamente foi desconsiderado pela escola. A escola talvez ainda não tenha se dado conta de outras possibilidades de ensino/aprendizagem a partir do reconhecimento dessas diferentes práticas realizadas por famílias de crianças de camadas populares que chegam à escola.

De que maneiras as práticas de letramento existentes no interior das famílias podem servir de material para o entendimento de usos e funções de escrita até o entendimento de questões mais complexas que envolvem as produções escritas? Essa é uma questão que precisa ser resgatada e repensada pelas escolas no sentido de ‘emprestar’ às práticas de ensino/aprendizagem maior proximidade com os locais em que tais instituições estão inseridas.

As famílias elegeram uma prática de letramento – letramento escolar – como aquela que deve ser privilegiada, de modo a garantir a permanência e o sucesso de seus filhos no interior dessa instituição e tais práticas não deixam de ter uma razão de ser, de passarem a existir no interior da família. Entretanto, pode-se verificar que nem sempre é dada a mesma importância à repetição do “a, e, i, o, u” quanto à leitura da Bíblia ou outros materiais (de leitura) quaisquer que venham a contribuir para a inserção dos sujeitos no mundo da escrita.

Esta pesquisa evidenciou que um dos gêneros textuais mais praticados pelo grupo de estudantes e suas famílias (ver Gráfico 7, p.147) são as cartas. De acordo com os princípios da educação, do campo e com as diretrizes postas para o ensino de língua, incluindo aí o processo de alfabetização, a produção de conhecimento no interior da escola deve se constituir como uma via de mão dupla, em que são valorizados os saberes, conhecimentos, crenças, valores dos diferentes grupos sociais que participam do processo educacional, ao lado da oferta de conhecimentos universais.

Se as comunidades desses estudantes praticam a escrita de cartas, não deveria ser esse um dos gêneros enfatizados na escola para se dar início ao processo de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no interior da mesma? Essas são reflexões suscitadas pela pesquisa em tela e que carecem de maior aprofundamento, a fim de que sejam elucidadas, mas que não cabe, dados os limites deste trabalho, aprofundar sobre tais neste momento.

Outro ponto que merece algumas reflexões nesta análise, em que se busca ‘revisitar’ as trajetórias dos sujeitos envolvidos na pesquisa, diz respeito ao transporte escolar e, obviamente, à localização das escolas ‘no’ campo.<sup>44</sup> Sabe-se que um dos problemas enfrentados pelos camponeses em sua luta pelo acesso à escola envolve a questão do transporte escolar. No capítulo 1, seção 2, apresentou-se e discutiu-se a questão da educação do campo, evidenciando a ‘falta de estrutura’ que possibilite ao camponês o acesso à escola e a uma escola de qualidade. A qualidade da educação passa também pelas condições de infraestrutura que estão ‘para além’ dela, tais como a questão das estradas que podem garantir a acessibilidade das pessoas a diferentes espaços de formação, de lazer, dentre outros.

São esses processos de acessibilidade que também ajudam a determinar os percursos, as trajetórias desses sujeitos do campo. Tal acessibilidade deve ser uma preocupação governamental, dado que constitui a garantia do exercício de um direito constitucional, o ‘direito de todos à educação’. Por isso, neste momento, fala-se de uma educação no campo, porque se toma o campo como um território de vida, dotado de ‘territorialidades’ que devem possibilitar aos sujeitos que aí vivem a presença “material” da escola, de modo a conceber a construção/ampliação de uma simbologia da escola para todos. A presença de um ‘espaço físico’ (casa, prédio) materializado como escola

---

<sup>44</sup>Coloca-se o termo escola ‘no’ campo porque aqui se quer referir à sua localização geográfica e não necessariamente a uma concepção de educação.

permite uma construção simbólica da acessibilidade, logo de materialização do direito de todos à educação.

Joel é um bom exemplo dessa relação, dado que, por ser um cadeirante, em determinado momento de sua infância, teve que adiar a sua entrada na escola. As vias de circulação não lhe permitiam a locomoção em uma cadeira de rodas. Ele só passa a frequentar a escola, quando se muda para a cidade (casa da avó), separando-se de seu núcleo familiar mais próximo (pai, mãe e irmão).

Mas se em termos ‘ideais’ se defende a materialização desse espaço físico – escola – nem todos os espaços campestres o detêm. Sabe-se que a partir da década de 1990 (principalmente no governo de FHC, mas também nos anos 2000 e até hoje) houve movimentos significativos de fechamento de escolas do campo. Que repercussões tiveram essas políticas públicas– nucleação de escolas, transporte escolar, etc. – nas trajetórias desses sujeitos campestres? De que estratégias/suportes esses sujeitos tiveram que se valer para dar continuidade (ou não) aos estudos? São essas questões que orientam a escrita da seção subsequente.

### **3.2.1.3. Trajetórias de vida no trajeto das escolas:**

O deslocamento da comunidade de moradia para o local da escola tem se constituído como desafio que, muitas vezes, impede o acesso à escola por parte dos campestres. Muitas escolas se encontram distantes de suas comunidades de origem e os trajetos nem sempre são fáceis de serem percorridos.

Historicamente essa distância tem feito parte da vida dessas populações. Pensado em uma perspectiva hegemônica, o campo não se constitui como um lugar de moradia. Na perspectiva do agronegócio e da industrialização, esse se constitui como um lugar de trabalho, em que as pessoas se deslocam até ‘lá’ para trabalharem e voltam para suas casas à noite.

Em um país onde as estradas são mal pavimentadas mesmo quando se trata de estradas maiores (grandes rodovias), há que se pensar que estradas vicinais não são objeto de cuidados por parte de governantes, salvo raras exceções. Conforme o levantamento do DNIT (Departamento Nacional de Infraestrutura para o Trânsito), o país conta com 1,7 milhão de quilômetros de estradas, porém apenas 13%, ou 221.820 quilômetros, estão pavimentados. O restante– 87% das rodovias– não tem qualquer tipo

de pavimentação.<sup>45</sup> Note-se que tais números se referem a estradas intermunicipais e/ou interestaduais, não sendo consideradas as estradas vicinais que ligam uma comunidade a outra, nem mesmo comunidades a sedes de municípios.

Isso implica que o brasileiro, de modo geral, tem pouca acessibilidade do ponto de vista estrutural; o campesino, menos ainda. E pensar a escola deslocada de comunidades rurais passa a ser um problema maior do que se pode pensar à primeira vista. As estradas a serem percorridas são estradas ‘de chão’, o que apresenta no contexto educacional um empecilho para a inclusão de crianças e jovens na escola.

Paralelamente às condições das estradas, atente-se para as condições dos veículos responsáveis pelo transporte de estudantes. Se os moradores de comunidades menores não têm ônibus regulares e disponíveis em vários horários que lhes garanta o acesso à sede municipal, também os estudantes, embora possam ter o transporte escolar, normalmente, ‘enfrentam’ veículos cujas condições não são as melhores. Constituem-se como fatos corriqueiros a falta de peças, ônibus velhos e com defeitos por falta de manutenção...

Pense-se ainda, que em algumas comunidades os estudantes fazem as séries iniciais da educação básica já no sistema de nucleação, portanto, começam a depender do transporte escolar na idade de seis/sete anos, como é o caso do depoente Manuel (depoimento 2, a seguir); em outras comunidades, isso ocorre ao final das séries iniciais (9º ano), por volta dos 11 anos de idade e, finalmente, na grande maioria das comunidades campesinas os estudantes vão para a cidade para cursarem o ensino médio, o que normalmente ocorre por volta dos 15/16 anos. Importa, portanto, ouvir os depoimentos dos estudantes entrevistados no sentido de entender quais são as condições que, de fato, eles vivenciaram em relação ao transporte escolar e como tais condições os afetaram ou não.

1. A dificuldade que eu posso dizer foi, assim, morar **a 9 quilômetros** fora da cidade; no período de chuva, a gente não ia, porque como é que ia à noite pra rua de pé?<sup>46</sup> O transporte não buscava, e no período de chuva, era... como é que saía de baixo de chuva da sala... da... da... cidade pra ir pra... pra... casa da gente? Então(eu) faltava muitos dias de aula, perdia algumas disciplinas... Esse foi o fator mais, é..., que prejudicou, né? E, sabemos que a gente que mora no campo, assim... no período de chuva, esse é o que prejudica mais... é a... o acesso ao transporte. (Entrevista Conceição).

---

<sup>45</sup> Dados do Dnit. Disponível em: <<http://www.dnit.gov.br/noticias/dnit>>. Acesso em junho de 2018.

<sup>46</sup> ‘**como é que ia à noite pra rua de pé?**’ Ir para a ‘rua’ na linguagem campesina, significa ir para a cidade; neste caso, caminhar 9 Km que era a distância entre a casa/povoado de origem e a escola.

2. Comecei a estudar com sete anos de idade, porque naquela época, quando nós morávamos no município de Rolim de Moura (RO), não tinha acesso à escola. Quando eu comecei a estudar eu não passei pela... pelo pré, eu... pelo pré-escolar, eu já entrei no primeiro ano, já entrei na e... no letramento já tarde. Naquela época, com sete anos, por causa da distância, meu pai me levava todo dia até certa altura da estrada, onde passava o carro e me levava até a escola. [...] Era multisseriada. Tinha uma professora que dava aula pra... pras várias séries... Mas é uma escola do campo, na realidade, né. Só que tinha alunos de várias idades. (pausa) Sempre no... lá naquela região não tinha pré-escola, aí nós... não tínhamos a pré-escola, aí nós estudamos lá. Eu fiquei naquele... naquele período três anos. No segundo ano, eu fui... eu tomei bomba, no caso. Não passei... (pausa) não fui... não respondi às expectativas da escola, fui reprovado. (Entrevista Manuel).
3. Fui trabalhar com meu pai, mas ele não pagava salário, então eu trabalhava, mas não tinha dinheiro. [...] e eu com treze anos já estudava à noite. Então era assim: eu ia pra escola e chegava em casa muito tarde, no outro dia tinha que levantar cedo pra trabalhar e não ganhava nada com o trabalho, nem com a escola, pelo menos em relação à escola eu pensava assim naquele tempo. Depois, fui estudar em Aricanduva, que é um município vizinho lá. E aí eu andava **20 Km a pé**[...] eu chegava em casa duas, três horas da manhã e aí pra levantar setehoras era difícil. Tipo assim, a gente tinha que trabalhar porque dependia do trabalho pra... pra sobreviver... (Entrevista Marcelo).
4. Aí quando eu comecei a estudar, com sete anos, eu fui, eu tive que... fui morar em Frei Gaspar (pausa), que é onde minha avó mora, uma cidade próxima. [...]E aí eu sofri muito na época, porque eu queria estudar, mas eu num queria ter que sair da roça, sabe? Depois... que eu sarei e já podia andar...voltei pra minha comunidade. Mas aí a escola tava em reforma e cada turma ficou em um lugar [...] Minha turma ficou numa sala que era do pré-escolar...em São Miguel que é Distrito de Ataléia, que é nove quilômetros da comunidade que eu morava... e minha turma, que era a quarta série foi pra lá...(Entrevista Joel)
5. Bom, eu estudei... em Ouro Verde, na Escola Luso Freitas de Araújo, né, na escola estadual, mas de primeira a quarta série, eu estudei na escola lá da minha comunidade, mesmo, a escolinha municipal Bartolomeu Dias, que é uma escola rural, né? E, na quinta série... na quinta e sexta série já passei a estudar na cidade, né? E, assim, todo o histórico dos alunos da nossa comunidade que passa por esse processo, no quinto e sexto ano vai estudar na cidade. (pausa) e... Aí a sexta e a sétima eu ainda estudei à tarde, né, no... no diurno, mas devido à situação, assim, financeira mesmo, a questão de ajudar na casa, na família, eu tive que sair... (pausa) com os meus 13 anos, pra trabalhar em casa de família, aí eu tive que estudar à noite, trabalhar de dia e estudar à noite (pausa), né? E aí eu terminei o, até o ensino médio, à noite e depois que eu terminei eu já não... depois que eu terminei de estudar, já... fiquei esse período sem estudar, mesmo. (Entrevista Marta)
6. Eu nasci, como tava dizendo, nasci em Mendanha, cresci lá, e... a minha escola, assim, eu fui aos sete anos... (pausa) e fiquei até a quarta série, mais ou menos uns 10... aos dez anos, onze... mas na 1ª série, eu não gostava da escola efugia. Minha mãe me levava de volta. Aí como lá não tinha extensão de série, eu vim aqui pra Diamantina. (pausa) Mas... não adaptei muito bem... (pausa) aí voltei pra Mendanha e fiquei indo e voltando... (pausa) Eu saía de Mendanha sete horas da manhã, ficava aqui em Diamantina, e a aula começava ali na... escola... (pausa) escola Leopoldo Miranda. (pausa) de uma... não, antigamente começava... (pausa) umas 15 pra... pra uma da tarde e ia até às cinco, vinte pras cinco... (pausa) Aí eu pegava o ônibus de volta e ia pra Mendanha, que são... 27, 28 quilômetros de volta. E é muito cansativo, né? Eu me lembro que era muito cansativo, meus pais, também, não tinham condições, porque eu era... (pausa) lá em casa, nós éramos dez filhos, (pausa) e a situação, né?, era bem difícil, pra poder... entende? ter passagem todos os dias pra que eu viesse, voltasse, então isso tornou muito difícil, aí eu

abandonei a escola, na... sexta série. (pausa) Aí... né, veio a adolescência, morava lá em Mendanha, aí eu ia a Belo Horizonte, ficava lá um tempo... voltava... (pausa) Aí eu comecei a namorar e casei aos 17 anos... de idade... (pausa) Aí eu fui... eu tive o meu primeiro filho, né, eu num tinha nem 18 anos ainda. (pausa) Inclusive foi meu marido que registrou, porque eu não podia assinar; o meu primeiro filho. (pausa) Aí através de... aí eu fiquei morando aqui em Diamantina depois que eu casei... e também só pensava assim "Nó, eu tenho que voltar a estudar, né?". (Entrevista Carolina).

7. É... fui nascida e criada no campo (pausa), sempre estudei em escola estadual, lá do município mesmo, escola pública. E, assim, até chegar na faculdade (risadas) foi uma trajetória bem longa. [...]E pra entrar na universidade, foi bem difícil. (pausa) Eu fui mãe bem precoce, devia ter 14 anos, então, assim, com 15 anos, quando eu tava fazendo ensino médio, tive que parar de estudar. Por ser muito novinha, foi uma gravidez complicada, então eu parei, não estudei. (pausa) Parei, parei no primeiro ano... aí tive meu menino, fiquei um tempo sem estudar, parei de estudar. (pausa) Aí quando tive a proposta de... que me chamaram pra trabalhar num projeto de alfabetização de jovens e adultos, utilizava a metodologia freiriana. (pausa) E aí eu voltei a ter contato com a leitura de novo [...] (Entrevista Marta).
8. Comecei a estudar com nove anos de idade, (pausa) fui pra uma multisseriada, entendeu? (pausa) E só que eu, assim, sou muito pra frente, eu num aceitava que... quando a professora passava no quadro, eu num queria fazer aqueles rabisco, as, é... (pausa) ... (pausa) Então, assim, eu começava a copiar, e a escrever no quadro. E então fui punida por isso, sabe, a professora me botou de castigo... "Eu...eu num falei que num é pra você escrever no quadro? Eu falei que é pra você fazer na folha", e eu "Não!", mas... eu sabia fazer do quadro, eu queria fazer. Aí eu fui punida por isso, me deu, ela me botou de castigo, aí eu morava na casa da minha avó, meus pais moravam na roça, eu chorei uma semana, meus pais me buscaram e eu fiquei fora da escola, entendeu? Então eu não concluí a quarta série, tendeu? Aí vim pra Bocaiúva, me casei, depois de 18 anos, quando eu tinha 18 anos que eu fui fazer a quarta série, (pausa), o... multisseriada de novo. Aí concluí, né, o ensino... fundamental... (pausa) E aí, é, que foi o que, né, no caso, era a quarta série... (pausa) e... ingressei no... Telecurso 2000, tendeu?... que era o fundamental... (pausa) Aí fiz... em um ano e seis meses, eu concluí as quatro últimas séries do fundamental, eu fiz todas as provas do fundamental... em um ano e seis meses... (pausa) Um ano e meio. Aí concluí o fundamental e aí... é... é... quando eu fui, eu fiz a minha matrícula pra... iniciar o médio, foi quando eu engravidei da minha última filha, aí eu... dei uma parada, aí foi quando surgiu, né, essa bolsa lá da UNIMONTES, pelo PRONERA, que eu concluí... entendeu? Já com... 30 é... quase 30 anos já, né? eu concluí o ensino médio, tendeu? Então, assim, é... (pausa) eu... falo que eu tive um estudo todo fragmentado, entendeu? e isso me trouxe, me traz grandes dificuldade, de escrita, sabe? (Entrevista Lya)

Os depoimentos evidenciam aspectos da vida campesina em suas relações a questões de acessibilidade. A maioria dos campesinos que vive em comunidades pequenas, nas quais a escola não se materializa (do ponto de vista de uma estrutura física), vive os problemas apontados nas declarações.

A partir dos depoimentos, algo que nos chama a atenção diz respeito à constituição de comunidades campesinas. De modo geral, nessas comunidades o espaço da escola é compartilhado pelos moradores do lugar de forma mais intensa. Normalmente, a igreja e a escola constituem-se como pontos de encontro das pessoas.

Não ter essa materialização é algo que isola ainda mais as pessoas dessas comunidades. O que se observa nos depoimentos é que nessas comunidades, se as escolas vão deixando de existir, o isolamento se torna maior.

Sabe-se, empiricamente, que em comunidades menores existe normalmente uma igreja e, ao seu redor, vão sendo construídas algumas casas e, em dado momento, a escola vem junto. Normalmente, é na igreja e na escola que ocorrem algumas atividades sociais: reuniões de sindicatos ou outras, festas juninas, quermesses...

Nos anos de 1990, época da presidência de Fernando Henrique Cardoso, teve início uma reforma escolar que passava pela nucleação das escolas. Como existiam muitas classes multisseriadas (várias séries juntas e um mesmo professor para todas as séries), a reforma previa a organização dos alunos a partir do processo de nucleação. Se determinada sede municipal tivesse vários distritos, em cada um deles haveria a nucleação de uma turma/série, e as crianças e jovens deveriam se deslocar para esses lugares de acordo com sua idade/série. Essa forma de organização exigiu a presença do ônibus (transporte) escolar para levar crianças e jovens para as escolas.

Ocorre, em primeiro lugar, que nem sempre as sedes e os distritos são próximos uns dos outros; ainda é o mesmo e único ônibus que deve levar todas as crianças, o que significa que alguém vai ficar por último, óbvio. Assim, alguns estudantes terão que sair muito cedo de casa e voltarão muito tarde. Isso implica a questão da alimentação e do sono que em crianças e jovens merecem cuidados especiais.

É em Molina (2011) em quem nos ancoramos para apresentar os dados relativos à presença *versus* fechamento de escolas do campo, o que demonstra a diminuição de escolas em funcionamento em áreas campesinas/rurais:

De acordo com o Censo Escolar, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 83.036, significando o fechamento de 24.396 escolas no meio rural, e os dados de 2010 registram a existência de 78.828 escolas. (Cf. MOLINA: 2011, p.29)

Destaque-se, ainda, que em algumas localidades não existiam várias crianças de mesma idade (normalmente as turmas têm entre 25 a 30 alunos), assim essas crianças passaram a se deslocar para a sede do município a fim de frequentarem escolas. Restou o ‘espaço’, normalmente, uma sala, onde funcionava a escola, que ficou ociosa. E as pessoas que moravam nesses lugares começaram a abandoná-lo, já que não havia nem mesmo uma pequena escola para as crianças. Esse é um exemplo de um

desconhecimento do território brasileiro por aqueles que constroem as políticas públicas neste país. As propostas de nucleação de turmas/escolas visaram muito mais uma economia para os governos (federais/estaduais/municipais) que o bem estar das pessoas.

Mais tarde, dessa vez nos anos 2000, em Minas Gerais, nos governos de Aécio Neves e Anastasia, essa reforma alcançou não apenas as séries iniciais (1<sup>a</sup> – 4<sup>a</sup>), mas também as séries finais do ensino fundamental e médio. Turmas com menos de 25 alunos foram unificadas. Veja-se o depoimento de Joel:

1. Meu ensino fundamental... (pausa) todinho eu estudei em São Miguel. [...] Só que aí a escola passou por um processo que, como a escola era pequena, o povoado era pequeno, (pausa), eles tiraram o ensino médio. (pausa) E a gente, no oitavo ano, no nono ano, mesmo, foi bem... foi bem difícil, porque o governador... unificou as turmas; o nono e o oitavo ano. (pausa) Então a gente estudava na mesma sala, duas turmas na mesma sala. Então um professor dando aula pra duas turmas na mesma sala. Isso foi um período bem difícil... (pausa) porque o oitavo ano era bem grande, era uma turma barulhenta, então isso... atrapalhava bastante a gente prestar atenção. E também era complicado pro professor, tá explicando pra duas turmas ao mesmo tempo... (Entrevista Joel).

O depoimento comprova o dito: a resistência necessária aos campesinos para alcançarem um mínimo de dignidade e verem garantido um direito constitucional: o direito à educação. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 prevê:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I– igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II– liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III– pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV– gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V– valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI– gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII– garantia de padrão de qualidade.

(Cf. Constituição Federal de 1988)<sup>47</sup>

Embora a lei seja clara, e estabeleça a igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os brasileiros, nos diferentes contextos, nos vários lugares e/ou condições de efetivação, tal não ocorre. Para uma criança, andar longas distâncias provoca que ela já chegue à escola cansada. Mesmo que ela tenha acesso ao

<sup>47</sup> Constituição Federal de 1988. Disponível em: <<http://www.mpgg.mp.br>>. Acesso em 20 jun. 2018.

transporte, ficar em um ônibus duas ou três horas por dia exige muito mais que esforço físico, exige resiliência e muito desejo de estudar.

Se para a criança é difícil, ao se chegar à adolescência outros fatores começam a interferir na continuidade dos estudos. É natural jovens quererem se divertir, quererem algum dinheiro para gastar nos finais de semana, roupas novas... enfim, ‘coisas’ que todo jovem quer e gostaria de ter, para socializar mais, viver melhor... os camponeses também terão esses desejos. Por isso, o depoimento de Marcelo (depoimento 3) se faz importante.

Marcelo trabalha com o pai durante o dia e estuda à noite. Chega a andar cerca de 20km (!) por dia. O transporte não o alcança. Ele vai para outro município a pé. E nessa rotina de ir para a escola e voltar para casa, ele adentra pela madrugada. No outro dia, deve levantar cedo. Aos treze anos, sente-se muito sono. E seu depoimento chega a ser chocante: “Então era assim: eu ia pra escola e chegava em casa muito tarde, no outro dia tinha que levantar cedo pra trabalhar **e não ganhava nada com o trabalho, nem com a escola**, pelo menos em relação à escola eu pensava assim naquele tempo”.(Entrevista Marcelo).

Evidencia-se no trecho, a ausência de sentido da escola para esse jovem. É uma escola que em sua perspectiva (jovem) não lhe oferece nada; talvez porque distante dele, talvez porque ele sabe das dificuldades que terá que enfrentar para continuar os estudos; nesse sentido, ele reflete e ancora a sua perspectiva no discurso do seu pai, permitindo relacioná-lo à visão de um grupo social. É do pai de Marcelo o discurso (relatado) que afirma: “tem que ter gente pra capinar, pra ser professor, então não precisava estudar não, porque isso é bobagem”.(Entrevista Marcelo).

Essa mesma perspectiva nos é revelada na fala de Jarid ao relatar a relação de seu pai com a escola:

10: minha mãe um dia falou assim que ele (refere-se ao pai) falou... que por ele, a gente não estudava... Porque ele num via a questão, assim, de estudar, como um objetivo de vida (pausa)... Porque a realidade dele foi... foi... é... é... estudou até a quarta série, pra ele já tava bom... e foi trabalhar com o pai dele no garimpo... (Entrevista Jarid)

Esses depoimentos associados aos anteriores remetem-nos a visões de escola cujas perspectivas se mostram de forma antagônica. De um lado, as **mães** que reforçam a ideia da necessidade de escolarização de seus filhos. De outro, os **pais** (pelo menos alguns tendo referência no grupo pesquisado) que afirmam sobre o distanciamento da escola em relação à vida prática, à sobrevivência. Em suas falas, eles (pais) denunciam

de forma clara o que a escola ‘rural’ faz com o jovem do campo. Ensina-lhe ‘coisas’ que não servem para nada, que ele não vai usar em seu trabalho, em sua vida prática, revelando o distanciamento entre uma proposição escolarizada e a vida. É a denúncia de um processo que se ‘naturalizou’ nas escolas rurais que apartavam vida e escola, ou no dizer de Molina (2011):

A presença dos sujeitos coletivos vindos do campo desnatura os processos educativos que, tradicionalmente, se apartavam da vida. Os movimentos sociais do campo, ao disputarem os espaços de escolarização, sejam eles no nível da educação básica ou no nível superior, põem em questão a separação entre processos de produção do conhecimento e vida real dos educandos. (Cf. MOLINA: 2011, p.24)

Essa perspectiva dos pais se justifica caso se considere que às escolas ‘no’ campo não são consideradas, de fato, como ‘do’ campo. Há um conjunto de negações em relação a ela. Toda a infraestrutura é composta de ‘sobras’: mobiliário escolar, ônibus escolares, o próprio espaço escolar, ou como afirma Molina (Idem):

Ainda é muito arraigado nos gestores públicos o imaginário sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a ele o que sobra no espaço urbano. Isto funciona não só com o mobiliário para as escolas do meio rural, mas também com os meios de transporte. Quanto aos educadores, eles não são concursados, mudam várias vezes de escola num mesmo ano letivo, têm baixa remuneração e suas condições de trabalho são extremamente precárias. (MOLINA: 2011, p.19)

Assim, a escola que se efetiva (e quando se efetiva) ‘no’ campo não faz diferença de fato na vida das pessoas que dela participam. Ao contrário, é mais um trabalho árduo, apartado das realidades que a vida impõe aos camponeses e não faz diferença participar dela ou não. Os gestores municipais, estaduais ou federais certamente não têm a dimensão de quem são essas pessoas que vivem no campo, desconhecendo as realidades que elas enfrentam. As significativas distâncias a serem percorridas, a pé, ou no transporte escolar, a ausência de infraestrutura ou de uma estrutura precária, e a ‘**transmissão**’ de conhecimentos que não permite ao estudante relacioná-lo à própria realidade, destitui esse sujeito de seu lugar, desmotivando a participação.

Assim, problemas como gravidez precoce, trabalho árduo, distância da escola, esse conjunto de aspectos levam os camponeses a desistirem da escola. Abandonam-na. Mas uma vez fora da escola, sabem que é preciso resistir. Não há alternativas. E a

escola persiste no imaginário como um ‘espaço’ inalcançável, mas do qual o sujeito precisa participar. Assim, ele volta, tenta de novo, começa de novo.

As fragmentações no percurso escolar são constantes. Alguns pararam de estudar por 6, 10 anos. Têm filhos, casam-se, trabalham e a escola fica cada vez mais distante. Dois depoimentos de mulheres que hoje frequentam a LEC impressionam. Um, aqui reproduzido, é o da Lya. Ela entra e sai da escola de forma frequente, para somente aos 30 anos terminar o ensino médio.

O outro também de uma mulher, Carolina, começa aos sete anos. Ela foge da escola, e a mãe a leva de volta. E daí em diante suas entradas e saídas da escola são frequentes. Torna-se garimpeira, esposa, mãe. A escola ficará distante por muito tempo de sua vida. Somente quando o garimpo torna-se proibido em Diamantina é que ela ‘volta’ para a escola. Segundo ela, o que a motivou a voltar a estudar além de seus desejos de frequentar a escola foram os discursos produzidos para os garimpeiros. A paralisação do garimpo era devido à necessidade de ‘proteção do meio ambiente’. Ela não sabia o que era meio ambiente: “Eu tenho que saber o que é meio ambiente, eu tenho que... que trabalhar...é preservando...”.

Esse trecho evidencia a falta de sensibilidade e o fosso abismal entre gestores/construtores de políticas públicas e os trabalhadores. Ela era garimpeira, sempre trabalhara com ‘garimpo manual’... de repente... ‘alguém’ justifica a paralisação do garimpo, dizendo: ‘tem que proteger o meio ambiente’. De novo, o que se percebe é o distanciamento entre o mundo dos trabalhadores e o mundo dos gestores. As informações não circulam, ou circulam entre aqueles que ‘já sabem’. Por isso ela ‘não’ sabe, mas trabalha.

Volta para a escola e faz o ensino médio, mas... a pergunta continua: ‘o que é meio ambiente?’ A escola que frequentara não lhe respondeu. Resolve então, fazer o Curso de **Gestão Ambiental**. Seria um curso a distância. Mas nesse mesmo tempo a filha também começa a fazer faculdade e o dinheiro não permite o pagamento para duas estudantes. Ela desiste da escola para si e paga para a filha.

Duas mulheres que abandonam sua vida de estudante por falta de condições financeiras, emocionais para a permanência. As trajetórias dos estudantes se mostram fragmentadas. Vários por diferentes motivos abandonam a escola. Várias são as ‘provações’ enfrentadas, diversas superações, poucos suportes para a permanência e continuidade dos estudos. Os ‘gestores’ que governam um país que não conhecem. Trabalhadores sem informações, que tentam garantir o próprio sustento e o de seus

familiares, sem entenderem ao certo o que acontece. Escolas apartadas da vida. Eis o quadro que se delineia para os camponeses.

A fim de evidenciar as trajetórias (escolares) dos sujeitos entrevistados, construiu-se um quadro que busca evidenciar resumidamente as suas trajetórias. Esse quadro teve como base os depoimentos dos entrevistados. A primeira coluna apresenta os pseudônimos dos entrevistados e o módulo do curso que frequentavam à época da entrevista; a segunda coluna refere-se às provas enfrentadas por esses sujeitos em suas lutas pelo acesso e permanência nas escolas; as terceira e quarta colunas referem-se aos 'tempos' de vida: infância, adolescência e vida adulta, sendo que a definição da fase adulta refere-se mais à entrada na universidade e/ou às condições de vida que necessariamente à idade do(a) entrevistado(a) e a última destaca principalmente se houve interrupção e o tempo da interrupção de frequência à escola.

**Quadro 5: Trajetórias Escolares**

PSEUDÔNIMO/ MÓDULO DO CURSO	PROVAÇÕES	TEMPOS	INTERRUPÇÃO (REPROVAÇÃO) TRAJETÓRIA ESCOLAR
1. Conceição (7º Módulo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mundo Feminino: relações familiares;</li> <li>2. ‘Ocupação’ do lugar de mãe;</li> <li>3. Escola Noturna-               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Transporte escolar;</li> <li>3.2. Caminha 9km para a escola;</li> <li>3.3. Período chuvoso – ausência da escola;</li> </ol> </li> <li>4. Adentra definitivamente no mundo do trabalho</li> </ol>	Adolescência	<p>Sem interrupção até o Ensino Médio;</p> <p>Reprovação em 2 vestibulares (anteriores a UFVJM);</p> <p>Interrupção por cerca de 3 anos após o ensino médio</p> <p>Vestibular da UFVJM</p>
2. Jarid (5º Módulo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doença</li> </ol>	<p>Infância</p> <p>Adolescência</p>	<p>Reprovação (ainda na infância);</p> <p>EFA</p> <p>SEM INTERRUPÇÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR</p> <p>Vestibular da UFVJM</p>
3. Manuel (3º Módulo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Separação dos pais;</li> <li>2. Andar a pé até o ônibus para ir para a escola;</li> <li>3. Transporte Escolar (ruim);</li> <li>4. Volta para MG (separa-se da mãe e da irmã);</li> <li>5. Criado pelo Pai;</li> <li>6. Torna-se um trabalhador;</li> <li>7. Torna-se Pai solteiro</li> </ol>	<p>INFÂNCIA</p> <p>1ª Infância</p> <p>Por volta dos 8/9 anos de idade</p> <p>Por volta dos 9 anos de idade</p> <p>Juventude</p>	<p>Ao término do Ensino Médio – 10 anos sem estudar;</p> <p>Vestibular da UFVJM</p>
4. Cecília	1. Vem para MG morar em Assentamento	Juventude	Interrompe o Curso Superior que fazia em SP;

(7º Módulo)			Vestibular da UFVJM
5. Carlos (3º Módulo)	X		Sem interrupções na Trajetória Escolar
6. José (3º Módulo)	X		Sem interrupções na Trajetória Escolar
7. Marcelo (5º Módulo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Constitui-se como trabalhador desde a infância;</li> <li>2. Convive com a dicotomia entre valorizar ou não a escola;</li> <li>3. Aos 11 anos se torna um trabalhador ‘de fato’;</li> <li>4. Aos 13 anos abandona a escola;</li> <li>5. Transporte Escolar: <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Anda 20km para frequentar a escola;</li> <li>5.2. Trabalha o dia todo;</li> <li>5.3. Escola noturna;</li> </ol> </li> <li>6. Muda-se para Aricanduva – aos 16 anos;</li> <li>6.1. Trabalha e estuda;</li> <li>7. Conclui o Ensino Médio (Supletivo);</li> <li>8. Por volta dos 17 anos vai para São Paulo;</li> <li>9. Volta para sua Comunidade em 2010;</li> <li>10. Casa-se em 2010;</li> <li>11. Trabalha fazendo carvão;</li> <li>12. Passa a trabalhar na Secretaria de uma Escola;</li> <li>13. Torna-se pai.</li> </ol>	<p>INFÂNCIA</p> <p>ADOLESCÊNCIA PRECOCE</p> <p>ADULTO PRECOCE</p>	<p>INTERROMPE A TRAJETÓRIA ESCOLAR POR 12 ANOS</p> <p>VESTIBULAR UFVJM</p>
8. Maria (7º Módulo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ENSINO FUNDAMENTAL NA COMUNIDADE – CLASSES MULTISSERIIDAS (SÉRIES INICIAIS);</li> <li>2. SÉRIES FINAIS: <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. PASSA A ESTUDAR NA CIDADE;</li> <li>2.2. TRANSPORTE ESCOLAR – idas e vindas para sua comunidade;</li> <li>2.3. Aos 13 anos começa a trabalhar – muda-se para a cidade;</li> <li>2.4. Frequenta Curso Noturno;</li> </ol> </li> <li>3. Termina o Ensino Médio;</li> <li>4. Presta vestibulares</li> </ol>	<p>INFÂNCIA;</p> <p>ADOLESCÊNCIA PRECOCE;</p> <p>‘ADULTA PRECOCE’</p>	<p>06 ANOS DEINTERRUPÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR;</p> <p>OUTROS VESTIBULARES;</p> <p>VESTIBULAR UFVJM</p>
9. Mário (3º Módulo)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. TRANSPORTE ESCOLAR: <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. SÉRIES INICIAIS– NA PRÓPRIA</li> </ol> </li> </ol>	INFÂNCIA	

	<p><b>COMUNIDADE;</b>  <b>1.2. SÉRIES FINAIS – NO MUNICÍPIO;</b>  <b>2. SELEÇÃO PARA A ESCOLA AGROTÉCNICA DE SÃO JOÃO EVANGELISTA;</b>  <b>2.1. NÃO ADAPTAÇÃO;</b>  <b>2.2. REPROVAÇÃO;</b>  <b>2.3. ABANDONO DA ESCOLA;</b>  <b>3. VOLTA PARA A COMUNIDADE:</b>  <b>3.1. TORNA-SE UM TRABALHADOR;</b>  <b>3.2. ESCOLA NOTURNA</b>  <b>3.3. CONCLUI ATÉ O 2º ANO DO ENSINO MÉDIO;</b>  <b>4. ABANDONO DA ESCOLA;</b>  <b>5. RETORNA AOS ESTUDOS:</b>  <b>5.1. CASA-SE;</b>  <b>6. RETORNA AOS ESTUDOS;</b>  <b>6.1. CONCLUI O ENSINO MÉDIO;</b>  <b>7. PRESTA VESTIBULAR</b></p>	<p><b>ADOLESCÊNCIA</b></p> <p><b>INÍCIO DA VIDA ADULTA</b></p>	<p><b>CERCA DE 3 ANOS DEINTERRUPÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR</b></p> <p><b>VESTIBULAR UFVJM</b></p>
<p><b>10. Ana (5º Módulo)</b></p>	<p><b>1. ‘Doença da mãe’;</b>  <b>2. Muda-se para o Rio de Janeiro com a família;</b>  <b>3. Volta para sua Comunidade</b></p>	<p><b>INFÂNCIA</b></p> <p><b>ESTUDA NA EFA</b></p> <p><b>FAZ CURSO TECNÓLOGO</b></p> <p><b>PRESTA VESTIBULAR UFVJM</b></p>	<p><b>SEM INTERRUPTÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR</b></p>
<p><b>11. Joel (3º Módulo)</b></p>	<p><b>1. DOENÇA</b>  <b>2. ATRASO NA ENTRADA PARA A ESCOLA;</b>  <b>3. MUDA-SE PARA A CIDADE (casa da avó);</b></p> <p><b>4. VOLTA PARA A COMUNIDADE;</b>  <b>5. POLÍTICA PÚBLICA – GOVERNO ANASTASIA – FUSÃO DE TURMAS:</b>  <b>5.1. EXTINÇÃO DO ENSINO MÉDIO NA COMUNIDADE;</b>  <b>6. VOLTA PARA A CIDADE;</b>  <b>7. CONCLUI O ENSINO MÉDIO;</b>  <b>8. PRESTA VESTIBULAR</b></p>	<p><b>INFÂNCIA</b></p> <p><b>(Recupera-se do atraso na entrada – suporte da Madrinha)</b></p>	<p><b>SEM INTERRUPTÃO NA TRAJETÓRIA ESCOLAR</b></p> <p><b>VESTIBULAR UFVJM</b></p>
<p><b>12. Carolina (3º Módulo)</b></p>	<p><b>1. INICIA A VIDA ESCOLAR;</b>  <b>1.1. FUGA DA ESCOLA;</b>  <b>1.2. MUDANÇA DE PROFESSORA – volta para a escola;</b>  <b>1.3. Termina as séries iniciais;</b>  <b>2. VAI PARA DIAMANTINA– INÍCIO DA 5ª SÉRIE:</b>  <b>2.1. NÃO adaptação à escola;</b>  <b>2.2. Falta de dinheiro para pagar as passagens;</b>  <b>2.3. Abandona a escola por volta dos 12/13 anos de idade;</b></p>	<p><b>INFÂNCIA</b></p>	<p><b>INTERRUPTÕES CONSTANTES NA TRAJETÓRIA ESCOLAR (CERCA DE 20 ANOS OU MAIS)</b></p>

	<p><b>3. RETOMA OS ESTUDOS:</b>  <b>3.1. Termina o Ensino Fundamental;</b>  <b>4. CASA-SE AOS 17 ANOS:</b>  <b>4.1. Abandona a escola;</b>  <b>4.2. Torna-se garimpeira;</b>  <b>4.3. INTERROMPE A TRAJETÓRIA ESCOLAR</b>  <b>5. TEM O SEGUNDO FILHO;</b>  <b>6. FIM DO GARIMPO EM DIAMANTINA;</b>  <b>7. VOLTA PARA A ESCOLA – DESSA VEZ EM COUTO DE MAGALHÃES – faz O Curso Técnico em Agropecuária;</b>  <b>8. É APROVADA EM UMA FACULDADE PRIVADA:</b>  <b>8.1. Abandona a Faculdade em função da filha (que também fora aprovada no vestibular);</b>  <b>9. PRESTA NOVO VESTIBULAR – (GEOGRAFIA – NA UNIVERSIDADE FEDERAL);</b>  <b>10. SOFRE UM ACIDENTE:</b>  <b>10.1. ABANDONA A UNIVERSIDADE;</b>  <b>11. FAZ O VESTIBULAR PARA A LEC</b></p>	<p><b>VIDA ADULTA</b></p>	<p><b>VESTIBULAR DA UFVJM</b></p>
<p><b>13. Marta (5º Módulo)</b></p>	<p><b>1. ENSINO MÉDIO:</b>  <b>1.1. Abandono da Escola;</b>  <b>1.2. Maternidade Precoce (15 anos de idade);</b></p> <p><b>2. TORNA-SE UMA TRABALHADORA;</b>  <b>3. VOLTA AOS ESTUDOS – FAZ O ENSINO MÉDIO – EJA;</b>  <b>4. TORNA-SE PROFESSORA DA EJA;</b>  <b>5. FAZ O CURSO DE PEDAGOGIA;</b>  <b>6. PRESTA O VESTIBULAR</b></p>	<p><b>INFÂNCIA</b></p> <p><b>ADOLESCÊNCIA/VIDA ADULTA</b></p>	<p><b>06 ANOS DE INTERRUPÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR</b></p> <p><b>VESTIBULAR UFVJM</b></p>
<p><b>14. Lya (5º Módulo)</b></p>	<p><b>1. ENTRADA TARDIA PARA A ESCOLA – 9 ANOS DE IDADE;</b>  <b>2. CLASSE MULTISSERIADA;</b>  <b>2.1. ABANDONO DA ESCOLA – AOS 11 ANOS DE IDADE;</b>  <b>3. INICIA O TELECURSO 2000 – termina o Ensino Fundamental;</b>  <b>4. CASA-SE E ENGRAVIDA:</b>  <b>4.1. ABANDONO DA ESCOLA;</b>  <b>5. VOLTA AOS ESTUDOS – ganha uma bolsa de estudos (UNIMONTES);</b>  <b>5.1. Inicia e termina o Ensino Médio;</b></p> <p><b>6. ABANDONA OS ESTUDOS;</b>  <b>7. FAZ O VESTIBULAR DA LEC</b></p>	<p><b>INFÂNCIA</b></p> <p><b>ADOLESCÊNCIA / VIDA ADULTA</b></p>	<p><b>CERCA DE 15 ANOS DE INTERRUPÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR</b></p> <p><b>VESTIBULAR UFVJM</b></p>



trabalho discutir as questões infraestruturais que levam a tais ocorrências, mas se quer tecer reflexões acerca das consequências dessas para estudantes. É fato comum nas narrativas o ‘andar a pé’ para chegar às escolas, ou a interrupção de frequência às aulas em período chuvoso. Ambas as situações implicam dificuldade de acesso a processos formais de escolarização. E, tais dificuldades permitem sejam pensadas algumas consequências para os processos de ensino e de aprendizagem.

Estudar implica disciplina e constância, embora se afirme peremptoriamente que a aprendizagem não ocorra em uma perspectiva linear. Entretanto, constantes ausências e, por conseguinte, falta de sistematização que podem advir de uma exposição assistemática a situações de aprendizagens podem prejudicar o processo de formação. Caso se pense em relação às aprendizagens de e sobre a língua, existem alguns ‘momentos’ que uma aula de Português deve observar. Para a aprendizagem de uma língua, faz-se necessária a exposição do aprendiz aos diversos portadores de textos para (i) que ele verifique e entenda como os diversos gêneros são construídos, (ii) entenda os usos de linguagem utilizados pelo autor do texto e os sentidos que podem advir de tal, (iii) compreenda os recursos linguísticos e paralinguísticos (lexicais, morfossintáticos e gráficos) utilizados de modo a permitir ao leitor/ouvinte a produção de sentido(s), e, ainda, (iv) que sejam analisadas as condições de produção e recepção de textos, a partir desses contextos.

São essas exposições e reflexões constantes e consideradas certa gradação de dificuldades, de acordo com a ‘fase de desenvolvimento’ do aprendiz que contribuem para a formação de um escritor. A escrita é uma atividade que exige além dessas capacidades acima refletidas, o processo inverso. Trata-se de o aprendiz entender, refletir sobre as formas a partir das quais autores constroem textos para que ele possa fazer uso de tais recursos (e/ou criar outros) para produzir o próprio texto. Além disso, ele deve adquirir/demonstrar um conjunto de conhecimentos linguísticos que dão materialidade ao mesmo de modo a se fazer compreendido pelo leitor, permitindo/possibilitando ao outro construir sentido(s) para o texto de sua autoria, consideradas, obviamente, as condições de produção. E, por fim, o aprendiz deve ainda ter em mente que o texto é um processo, logo esse não ficará pronto em um primeiro momento, pois sempre deverá ser refeito a partir da(s) leitura(s) do ‘outro’.

Pense-se que o período chuvoso pode durar uma, duas semanas, podendo as consequências disso, ter maior duração. Pense-se, ainda, que ao chegar a uma sala de aula depois de andar cerca de ‘9km’ não predispõe o estudante a construir abstrações

requeridas na e pela escrita. Dessa maneira, acredita-se que tanto uma continuidade de faltas, quanto um cansaço advindo de longas caminhadas para se chegar à escola, podem comprometer as aprendizagens. É nesse sentido que se afirmou anteriormente a necessidade de disciplina, de ‘exercícios’ de escrita e de uma ‘sequenciação’ para o desenvolvimento de tal prática. Reafirme-se que não se trata de repetição mecânica e sucessiva, mas se trata de um processo que exige dedicação/continuidade/reflexão orientada/mediada pelo professor/leitor.

A ausência de tal orientação continuada pode apresentar fragmentação no processo de construção de conhecimentos, visto que conforme se afirmou ao entrar em contato com ‘novas’ informações, o sujeito em processo de aprendizagem se ancora em saberes já constituídos ou em representações anteriores, já assimiladas; como as aprendizagens constituem uma ‘performance reduzida’, provocada pelas interrupções dessas trajetórias e os deslocamentos (a pé) em longas distâncias ‘acompanham’ a vida escolar desses estudantes, ocorrem as evasões escolares; esse conjunto de vivências estabelece um ‘círculo vicioso’, motivado pelas ausências de sistematizações requeridas no processo de aprendizagem, podendo comprometer as aprendizagens.

Esse círculo vicioso, como uma ‘presença’ na trajetória escolar pode implicar a assimilação ‘parcial’ de conhecimentos; se de um conjunto de novas informações os sujeitos selecionam aquelas em que encontram alguma familiaridade, ancorando-as em RS anteriores, como esses sujeitos (dado o contexto de suas formações) realizarão os movimentos de identificação, seleção, classificação, aproximação e naturalização os quais constituem o processo de objetivação na constituição de RS? E, ainda, como irão naturalizar essas novas informações de modo a torná-las conhecimento útil, se as suas construções se mostram fragmentadas?

Pensar esses processos, a partir das questões apontadas, requer repensar as práticas desenvolvidas por esses sujeitos em relação às escritas. Grosso modo, as escritas se constituem como práticas que requerem conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos envolvidos em tais produções. Paralelamente, as sociedades em que esses sujeitos estão inseridos podem não fazer uso tão diverso das escritas, além de terem, (esses grupos populacionais) RS de si, de escola e de escritas diferentes daquelas normalmente preconizadas pelas instituições de ensino. As classes populares não atribuem à escola e, por conseguinte, à escrita as mesmas funções que outros grupos sociais.

Ainda, em relação à escrita, há que se ressaltar que as aprendizagens requerem não apenas o domínio linguístico, mas implicam a adoção e a construção de um ‘projeto de escrita’ que extrapola os limites da sala de aula, com a finalidade de alcançar os sujeitos em sua plenitude. Sujeitos que deixam de ser alunos/estudantes para se tornarem aprendizes constantes, inseridos em um mundo de culturas e de letramentos (cf. STREET:2010).

Cabe às instituições de ensino entender e reconhecer esses letramentos como práticas dotadas de significados, valorizando-as e, ao valorizar os contextos, possibilitar a ‘tomada da palavra’ pelos estudantes/aprendizes; mas a ‘tomada da palavra na perspectiva anunciada por Freire.

Tomar a palavra implica entender (aprender e ensinar) os contextos de sua produção e recepção, entendendo os porquês de se ‘pronunciar’ esta palavra e não aquela ou aquela outra. A escrita pode contribuir como um instrumento de politização posto a serviço dos aprendentes, no sentido de não se envergonharem diante do dito e do ‘não-dito’ porque se toma a palavra em sua plenitude, retotalizando sujeitos historicamente cindidos. Daí que se tem o texto, o discurso apropriado (no sentido de apropriar-se de tomar posse), construído pelos sujeitos, que nessa apropriação se reconstroem como falantes que se apropriam de um projeto de vida que extrapola a escola.

Não há como apartar a escola dos contextos de vida dos sujeitos que dela participam. Não há como permanecer em uma escola que não considera o ‘lugar’ de seus aprendizes, sob pena de essa não fazer sentido, pois permite que os estudantes ‘colecionem’ um conjunto de ‘derrotas’ de ‘incompetências’ atribuídas a eles e não às suas condições que, de certa forma, determinam os ‘lugares’ que eles ocupam em seu interior. Há que se pensar alternativas para populações, grupos sociais, que se historicamente foram constituídos como ‘invisíveis’, também querem se dar a conhecer, querem participar dessa instituição – escola; não como um ‘favor’, mas como um direito garantido constitucionalmente.

Assim, não se pode pensar somente a escola e seus métodos de ensino, mas deve-se buscar colocá-la como uma instituição inerente às vidas desses sujeitos. Não se pode pensar a escola sem a estrada, não se pode pensar a escola sem o ônibus em condições adequadas para transportar pessoas com segurança. Não se pode construir ‘qualquer’ escola. Não se faz democracia sem a participação e reflexão de todos. Sem o

conhecimento de quem são e como vivem os camponeses e sem os camponeses não se faz escola **do** campo.

Faz-se necessário reconhecer os sujeitos de aprendizagem como sujeitos de conhecimentos, de saberes e de ações políticas, oportunizando a esses o reconhecimento de si como mulheres e homens de cultura, historicamente determinados, mas construtores de outras possibilidades de formas de estar no mundo, a partir de suas construções. Por isso, os camponeses têm desenvolvido lutas que lhes permitam o acesso, a participação e a permanência na escola. Tornar-se protagonista de suas ações não é mera retórica, pode significar a sobrevivência desses sujeitos coletivos. Os discursos enunciados pelos **pais** evidenciam o lugar histórico da escola **no** campo. Uma escola que não faz sentido para seus estudantes, que lhes fecha o portão porque estão 5, 10 minutos atrasados; uma escola que não ‘vê’ a distância percorrida, muito menos o trabalho diário desses jovens, quase crianças, que estão em seu interior.

A proposta dos movimentos sociais para a escola não pode permitir a perpetuação desse imaginário e dessa realidade de escola que exclui. Retomem-se as palavras de Caldart (2010a, p.112):

A democratização exigida [...] não é somente de acesso, mas também da produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento, própria da modernidade capitalista. [...] Esta compreensão sobre a necessidade de um ‘diálogo de saberes’ está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento. (Cf. CALDART:2010)

Encaminhando para a finalização desta seção, retoma-se a questão inicial que originou a sua escrita; qual seja, o entendimento de trajetórias individuais/coletivas vivenciadas por sujeitos camponeses. São essas trajetórias que ajudam a compor os contextos dos sujeitos. E o entendimento desses contextos de vida e escolares desses sujeitos devem ser considerados a fim de que sejam construídas práticas pedagógicas compatíveis com o seu desenvolvimento, sobretudo na educação básica.

Estudiosos da Teoria das Representações Sociais já apontaram a importância de se considerar o contexto ao estudar as RS. O contexto abrangeria os fatores contingentes a situações de interação, fazendo com que uma mesma representação se manifeste de modo diferenciado (FLAMENT & ROUQUETTE, 2003; MOSCOVICI, 2012), ou seja,

refere-se ao contexto cognitivo em que o indivíduo interage com suas representações segundo a pertinência situacional (CAMARGO: 2006). Caso se considere que a escrita pode estar inserida em diferentes contextos cotidianos, requerendo práticas diferenciadas de acordo com a situação social de comunicação, diferentes elementos da representação podem ser ativados à medida que se enfatizam/valorizam determinadas práticas sociais de uso da escrita, em detrimento de outras.

Doise (2011) explicita a existência de um metassistema, constituído de regulações sociais, as quais são normativas e controlam as operações cognitivas, sendo que, de acordo com a ocasião, os indivíduos podem fazer intervir diferentes metassistemas. Desse modo, o funcionamento cognitivo é mediado pelos sistemas normativos que imperam em cada situação. De acordo com Souza-Filho e Beldarrain-Durandegui (2009), situações ou contextos específicos podem permitir uma maior liberdade aos indivíduos em relação ao controle social. Se a língua sempre foi e continua sendo objeto de controle, como os contextos sociais continuam (ou não) a exercerem controles, de modo a privilegiarem a constituição de RS de língua, linguagem e escrita? Doise, Clemence e Lorenzi-Cioldi (1992), Rouquette (1994) e Wagner (1998) apontam para a importância de se estudar a origem das RS no contexto de comunicação, onde elas são constituídas e envolvendo o contexto no qual elas se expressam e ganham vida. Caso se considere que os processos institucionais têm como base processos comunicacionais, justifica-se a análise e entendimento dos diferentes contextos na construção de RS.

Ao tratar dos efeitos de contexto nas RS, Abric e Guimelli (1998) afirmam que este fenômeno se diferencia conforme o tipo de contexto em que os sujeitos estão inseridos. Em uma perspectiva mais global, referente à localização social e ideológica do indivíduo e seu meio, o que se observa inclusive historicamente no Brasil, é a construção de uma invisibilidade para os camponeses; entretanto, em um contexto imediato, referente a situações específicas, esses continuam buscando estratégias de resistência, recusando-se ao abandono completo da escola. Entender e contextualizar as trajetórias dos sujeitos torna-se, portanto, fundamental para a compreensão de RS que eles constroem.

Esses aspectos ficaram evidentes quando se observam os posicionamentos diferenciados em relação à escola. Se por um lado, observou-se uma valorização da escola e de suas formas de ensino, de outro, há posições que colocam a ausência de sentidos desses processos para alguns grupos. Esses posicionamentos são também fruto

de RS de escola constituídos historicamente, pelos diferentes grupos sociais, que vivenciam diversos contextos

Finalmente, não se quer, neste trabalho, retirar a complexidade das questões apontadas, reduzindo à escola a responsabilidade de formação de seus estudantes. Outrossim, ressalta-se a necessidade de pensar um conjunto de ações que venham a minorar as questões apontadas. A responsabilidade da educação deve ser compartilhada com os vários segmentos sociais, mas orientada principalmente a partir das necessidades dos diversos grupos que dela participam. São esses sujeitos, público alvo de um processo educacional, que devem dizer de suas necessidades e objetivos que querem alcançar a partir de sua iniciação nesses espaços de ensino/aprendizagem. Reafirme-se, que não basta mudar a escola (somente), há um conjunto de políticas públicas que necessitam um repensar contínuo a fim de que se possam alcançar a qualidade necessária à sua atuação.

Retomando, pois, a questão da escrita, objeto deste trabalho, passa-se a apresentar algumas reflexões sobre a segunda categoria, aqui construída – o “outro”. Inicialmente, deve-se ter clareza de ‘quem’ são esses ‘outros’ a que se refere. Se a escola faz parte de um conjunto de instituições sociais, busca-se entender quais são e como ‘agem’ essa e outras instituições nos processos educacionais. Essas outras instituições educam? E se sim, como educam? Existem outros sujeitos cuja participação interfere na construção de conhecimentos sobre a língua e linguagem? Como e em que momentos isso ocorre? É sobre essas questões que as análises subsequentes se debruçam com o intuito de entender mais profundamente as RS de escrita dos informantes desta pesquisa.

### **3.2.2. O ‘outro’ que me instiga e me ‘des-constrói’**

*Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. Gostaria de perceber que no momento de falar uma voz sem nome me precedia há muito tempo: bastaria então, que eu me encadeasse, prosseguisse a frase, me alojasse, sem ser percebido, em seus interstícios, como se ela me houvesse dado um sinal, mantendo-se, por um instante, suspensa. (Michel Foucault)*

Ao se criar a categoria ‘Outro’, algumas considerações devem ser feitas. Há que se pensar o outro na perspectiva de sua ‘participação’ para a construção de RS de

escrita. Pensa-se o ‘outro’ na perspectiva de que ele assume, nesse contexto, a ‘expressão’ de um sujeito, que contribui para a construção de aprendizagens de/sobre escrita. Considera-se, pois, a escrita em suas diversas práticas, uma vez que, de alguma forma, esse(s) sujeito(s) coletivo(s) pode(m) também contribuir para a imersão dos indivíduos no ‘mundo da escrita’.

Se em um primeiro momento se buscou identificar e refletir sobre as práticas de escrita presentes no interior da família (e a família pode ser considerada também como sendo ‘um’ outro), nesta seção, busca-se entender as práticas de instituições para além da família e as relações que essas práticas podem assumir na formação/configuração desses sujeitos entrevistados na construção de RS de escrita. Assim, o outro pode ser o sindicato do qual ele(a) participa; pode ser também a igreja com movimentos de evangelização, movimentos de pastoral da igreja, etc.; o outro também são os movimentos sociais, movimentos de jovens, de escola (Conselhos de escolas), Conselho Tutelar, ONG’s, etc.

De certa forma, esses ‘lugares’ ou esses ‘outros institucionais’ demandam práticas de escrita desses sujeitos que participam de atividades em seu interior. Mesmo que não ocorram práticas específicas de escrita existem práticas de linguagem no interior desses grupos/instituições, cujos usos da linguagem e da língua são requeridos que destoam de atividades de linguagem corriqueiras. Como se dá então a participação desses sujeitos nesses contextos?

Também nesta seção será considerado ‘outro’ aquele a quem ‘eu’ me dirijo nas interações face a face, como professores que individualmente adotam práticas de escrita e de linguagem que merecem realce no contexto de formação dos entrevistados, pessoas com quem converso, dentre outras. O contato com livros e com a leitura, com bibliotecas é outro aspecto que merece ser enfatizado, porque não podem ser desconsideradas as interfaces entre leitura e escrita, no processo de formação de um estudante/escritor.

E, finalmente, algumas reflexões sobre questões das ‘novas’ tecnologias de informação e comunicação (TIC’s). Em relação às novas tecnologias, essas, de diferentes formas, vêm configurando outras possibilidades de leitura e escrita; se o envio de e-mails, por exemplo, agilizou a comunicação diária; o Whatsapp criou a possibilidade de resposta imediata, em áudio, em vídeo ou escrita, sendo que esta (escrita) apresenta outra configuração que não é propriamente a oralidade, mas que também não é a escrita que se conhecia até por volta dos anos de 1990! Estamos diante

de ‘outra’ forma de comunicação face a face? São essas perspectivas que nortearam a escrita desta seção; embora, ressalte-se, que não se pretende dar ‘respostas’ para tais (principalmente porque não as tenho), mas, como se afirmou, busca-se ampliar o entendimento sobre a complexidade que as envolve e que envolve as experiências de sujeitos e suas relações com as escritas na contemporaneidade.

Iniciam-se as análises a partir de relações que esses sujeitos foram estabelecendo com as escritas. De um total de quinze entrevistados, dois foram estudantes de EFA’s; embora quantitativamente esse número não seja significativo, do ponto de vista das relações com a escrita, a participação em EFA’s foi determinante para essas duas entrevistadas, porque essas escolas desenvolvem práticas diferenciadas de usos de escritas. Nesse sentido, as ‘EFA’s’ constituem-se como um ‘outro’ que modifica as relações com a escrita que as duas entrevistadas em tela apresentavam e que, a partir de sua participação nessa instituição, são alteradas.

1. Logo depois, foi passando, do ensino fundamental, quando eu fui pro médio que comecei a estudar na EFA<sup>48</sup> Bontempo. (pausa) Daí eu... eu (pausa), aí eu... na EFA que eu descobri que eu gostava de escrever. (pausa) Devido a muitos relatórios que a gente tinha que fazer, (pausa), de... de... de comunidade, que a gente voltava pra casa, tinha pesquisa pra poder fazer... é... tinha estágio, tinha que fazer relatório de estágio; tudo era... tudo relatório. Foi aí que... me despertou a minha vontade de... de... de gostar de escrever. (pausa) E... (pausa) Não, não... (pausa) e... a princípio assim, eu não... antes disso... não gostava muito de escrever, até falava assim, “ah, gente, eu num vou fazer nem ensino médio. Eu não vou estudar mais não”.(Entrevista Jarid).
2. Aí depois a gente voltou pra Minas; voltamos lá pro município de Itinga, e aí eu estudei de primeira a quarta série na escola estadual, é... na escola municipal, na verdade, lá da comunidade, mesmo; né?, que era multisseriada... [...] e... depois disso, aí... eu costume até dizer que minha vida eu passei mais em EFA do que em casa, porque aí, no sexto ano, né, eu; no quinto ano, na verdade, eu comecei a estudar na Escola Família Agrícola de Jacaré, lá no município de Itinga, mesmo. (pausa) Eu fiquei lá oito anos, né, que eu estudei lá o fundamental e o médio (pausa). E aí a gente tinha aquele... aquele período de alternância, que a gente ficava... era 15 dias na escola e 15 dias casa. Então eu... minha vida mesmo, ficou nesse contexto: escola família agrícola e casa. Que não saiu muito, não era muito diferente, porque a escola buscava o contexto do aluno pra poder trabalhar, né?, o que era bacana (pausa). Mas, assim, eu sempre gostei muito de... de escrever e de ler, sempre fui muito de ler. (pausa) Principalmente, assim, a princípio romances, (pausa); eu era louca por romances, por essas coisas... e...(Entrevista Ana)

Observe-se que no depoimento 1, Jarid não ‘gosta’ de estudar, muito menos de escrever. A partir do momento em que ela entra nessa escola, cujas práticas são

---

<sup>48</sup>EFA= Escola Família Agrícola. Normalmente essas escolas adotam a metodologia da Alternância. O estudante fica quinze dias na escola e 15 em casa onde aplica os conhecimentos aprendidos, relatando (por escrito) suas experiências com os trabalhos desenvolvidos.

diferenciadas e nessas práticas a escrita se apresenta de forma mais contextualizada, isto é, não se escreve ‘por escrever’, existe uma produção escrita, que é dotada de significado, isso altera sua relação com a escrita e com a escola. O estudante deverá apresentar relatórios em que ‘relata’ situações significativas, vivenciadas por ele, devendo relacionar tais experiências aos contextos/conhecimentos escolares.

Essa forma de desenvolvimento e uso de escrita permite a ela construir sentido(s) para seus textos, descobrindo e reconstruindo o sentido(s) da própria escola. Se até o final do ensino fundamental, ela não se interessava tanto pela escola, a partir do ensino médio, na EFA, a escola e a escrita passam a fazer sentido e ela ‘descobre’ que gosta de escrever e passa a se dedicar aos estudos de outra forma.

A entrevistada Ana também estudou em uma EFA por 8 anos, as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Sabe-se que as EFA’s têm bibliotecas relativamente boas, com algumas opções de leitura, principalmente romances à disposição dos seus estudantes. A existência desse espaço e, de certa forma, uma vida mais ‘reclusa’ no sentido de que o internato não permite a saída (constante) dos estudantes, a regulação dos tempos escolares, enfim, um conjunto de atividades exigidas e as diversas práticas de escrita, exigidas pelo regime de alternância, colocam os estudantes em contato com a escrita de forma bastante diferente de uma escola comum.

Esse sujeito coletivo (EFA) tem, nesse contexto, um papel diferenciado, pois em relação a essas entrevistadas estabelece práticas de escrita diferentes que possibilitam a ambas construir sentidos diferentes para a escrita e para a leitura. Ana se mostra uma leitora de romances e demonstra um fascínio pela literatura. Gosta de participar de atividades diferenciadas e faz adaptações de livros literários para o teatro:

3. Eu lembro de... Romeu e Julieta é um clássico, [...], mas eu sempre gostei de "Sabrina", "Surpresas de um casamento"... Tem um livro muito interessante de... de José Alencar, que eu gosto muito também, que é Lucíola, que é um livro que eu...eu amei esse livro, porque a gente fez um teatro, uma peça teatral em cima desse livro, e foi a coisa, eu acho que... a atividade artística que eu fiz que eu mais gostei, que foi mais bem feita em toda a minha vida, foi esse teatro. Gente! Se eu pudesse repeti-lo dez vezes, eu faria novamente... (pausa) Né, eu fui a Lucíola, também...(Entrevista Ana)

O depoimento 3, da entrevistada Ana, evidencia algumas práticas de leitura e escrita que, embora escolarizadas, isto é, ao lado da leitura de livros da literatura canônica, há uma prática teatral, como forma de apresentação, discussão e interpretação da obra. Essas não são práticas tão comuns e corriqueiras no interior das escolas, tampouco são práticas de caráter mais ‘tradicional’. Fogem da perspectiva de

apresentação de um resumo da obra lida, de ‘perguntas e respostas’ sobre o enredo, enfim... a leitura do livro foi feita com o objetivo de se ‘representar’ o mesmo.

Esse tipo de atividade desperta o interesse do estudante e torna a leitura mais atrativa, além de possibilitar a ‘transcrição’ do mesmo, pois transforma a narrativa em diálogos para apresentação teatral; constrói-se um cenário, etc. “Se eu pudesse repeti-lo dez vezes, eu faria novamente...” (Entrevista Ana). Evidencia-se a partir da análise do trecho que uma prática simples, que, mesmo sendo escolarizada, despertou na entrevistada o desejo de continuar lendo e, escrevendo, construindo outra relação com a escrita e com a escrita literária.

Vejam-se os depoimentos de entrevistados que apresentam ‘outros’ atores sociais que vão fazendo ‘diferença’ nas relações de estudantes com a leitura e com a escrita. Os depoimentos 4 a 8 evidenciam práticas de usos da escrita/leitura, que embora também escolarizadas marcaram a vida desses entrevistados, porque ocorrem de forma diferenciada. Nessas a escrita encontra principalmente a possibilidade de vários leitores. A escrita, melhor dizendo, a ‘reescrita’ de obras literárias e/ou a escrita de textos para serem representados em forma de teatro fazem sucesso entre os estudantes. É uma atividade que os envolve e ajuda a constituí-los como leitores/autores:

4. Enquanto a escola ‘tava’ em reforma, (pausa) e aquilo foi uma época muito boa da minha vida; porque na infância, assim... a gente tava, tava só minha turma lá. A gente tinha, ficava grande parte, assim, focado mesmo, a **professora também gostava de motivar a gente**, sempre levava livros, pra entreter a turma... (pausa) e ela sempre motivou muito a gente a fazer teatro; **a gente mesmo que escrevia os teatros. Tem uma colega minha que a gente sempre fazia em dupla. Ela escrevia os teatros e eu sempre melhorava.** (pausa) Porque nossos teatros eram sempre... a gente levava pra um lado mais cômico, aí a gente... ela escrevia e eu tornava o teatro engraçado. (Entrevista Joel. Grifos meus).
5. E foi aí que eu sou apaixonado por leitura; muito, gosto muito, muito, muito de ler. (pausa) Que foi quando eu comecei a... a... (pausa) despertar interesse, onde as professoras sempre contavam aquela historinha, sabe? [...] historinha infantil, esses negócio, era bem bom. (pausa) Aí eu comecei a gostar e comecei a querer ler e fui começando a... aprender mais, sabe? (pausa) Aí foi muito, aí a partir daí, elas incentivava a escrever, pedindo nós pra montarmos as historinhas da gente. Aí... aí já começou meu, meu mundo com a leitura e com a escrita. (pausa) E era muito bom, que nós tínhamos que desenhar, escrever, inda... escutar uma história, né? (pausa) Aí a professora contava, mostrava em DVD, era muito bom. (Entrevista José)
6. E... meu primeiro contato, assim, com a questão da escola, escrita em si, foi no Rio de Janeiro, que os meus pais moraram lá um tempo, né?, quando a gente foi fazer um tratamento de saúde da minha mãe, que ela tem depressão, e estava num estado grave, e a gente ficou lá durante dois anos. E aí, nesse período, eu entrei, né? na creche lá. Tanto é que... eu gostava muito, né?, e a gente sempre via muito filme, “Bambi” e trabalhava outras questões, e a minha palavra que eu escrevi foi Bambi, até, eu até coloquei, citei

isso num livro que a gente fez, Memórias do Letramento, com o ‘Carlos Henrique’, né?; no ano passado.(Entrevista Ana).

7. Eu me adaptei rápido à turma, logo consegui fazer alguns amigos, e isso foi... foi bom pra mim, de certa forma, porque eu acompanhei a fase que seria adequada à minha idade. (pausa) Aí eu fiquei em Frei Gaspar três anos. E o interessante lá porque eles tinham um projeto (pausa), o ‘Zé do Livro’, era um projeto que a gente ia pra casa com um boneco e um livro...e aquilo todo mundo da sala adorava, levar o livro e o boneco, pra ler e contar história. Aquilo era muito bom... (Entrevista Joel).
8. Na quarta série, quando eu estava na quarta série, eu ia pra igreja, lá eu já conseguia ler os folhetos, os jornalinhos, pra participar da liturgia, no domingo... assim... (pausa) eu ficava nervoso, né? porque ter que ler na frente de várias pessoas... (Entrevista Carlos).

Nesses depoimentos, as práticas de leitura e escrita mostram-se diferentes em relação às práticas escolares mais tradicionais. Não se lê para responder a perguntas, mas para se contar outras histórias, ou às vezes a mesma história, mas são usadas outras linguagens, o desenho é uma delas. O uso de DVD’s tecnologia disponível, e de modo geral, presente nas escolas da década de 1990, contribuem para estreitar relações com as narrativas que irão povoar as infâncias. O projeto de leitura “Zé do livro” contribui para despertar a infância, fazer sonhar e gostar de ler e contar/ouvir histórias. Essas experiências que essas crianças viveram certamente fizeram diferença em suas vidas.

Até mesmo o ‘jornalzinho da missa’, cuja leitura era oralizada aos domingos pelo ‘menino da 4ª série’, permitem entrever outras práticas de leitura, outras formas de contato e usos de escritas. Enfim, permitem sejam pensadas outras perspectivas para a leitura e escrita que demonstram como elas vão ‘conformando’ as escritas ‘daquele tempo’ e as escritas atuais desses sujeitos. Vê-se então como o **outro** vai conformando as formas de ver o mundo, e, claro de ver a escrita. O teatro encenado não tem como público alvo somente o professor de português, mas provavelmente, toda a turma, ou quem sabe toda a escola irá assistir. Essa diversidade de público constrói outros sentidos para essas apresentações, ao mesmo tempo em que vão sendo construídas outras práticas de escrita, que se diversificam, embora no interior de uma ‘mesma’ escola.

Gostaria, finalmente, de realçar o papel dessas professoras (seja da educação infantil, do ensino fundamental, ou do ensino médio), no sentido de que elas construíram em suas aulas, práticas que fizeram a diferença, evidenciando como tais práticas recriadas por elas foram importantes para esses entrevistados. Muitos se lembram dos nomes dessas professoras, e um dos entrevistados afirmou que se tornou estudante do curso Linguagens e Códigos, devido à sua professora de Língua Portuguesa:

1. Quando ela tava trabalhando Literatura, mesmo, ela [...] distribuía em grupos e a gente dava aula. Ela ficava avaliando e dando dica de como se portar. Eu acho que isso já influenciou muito, também, pra eu ter vindo aqui pra LEC, porque hoje eu falo que essa professora, **ela foi essencial pra que eu pensasse em seguir a carreira de professor.** (pausa) Porque o amor que ela tinha pela profissão me fez pensar que, tipo assim... Eu não queria ser professor... mas quando eu via ela dando aula e ela falando que ela gostava tanto daquilo... e eu vendo isso, tipo assim, aquela realidade, quando eu me vi, assim, sem outra opção, outras opções de... Eu não queria sair da roça (pausa), e aí quando eu fiquei sabendo da LEC, eu falei “É, eu acho que é por aí que eu tenho que ir”. (Entrevista Joel. Grifos meus).

Reafirme-se, pois, o papel que o ‘outro’ desempenha na vida desses estudantes. São esses ‘outros’ que vão ajudando esses estudantes a construírem outras relações com a escola, com o conhecimento e com os conhecimentos linguísticos e textuais, oportunizando o surgimento de desejos, de leituras, de arriscarem-se nas escritas, enfim, esses outros nesses contextos, que, pode-se dizer, são interações face a face, fizeram a diferença na vida desses estudantes.

Apresentou-se até este momento, como o ‘outro’, em alguns casos, materializado na ‘escola’ na figura do professor, contribuiu para a constituição de posicionamentos mais ou menos favoráveis à inserção de alguns dos entrevistados no ‘mundo da escrita’. Entretanto, os depoimentos evidenciam diferentes ‘outros’ que perpassam as trajetórias desses estudantes, sujeitos da pesquisa. É sobre esses ‘outros’ que o trabalho passará a refletir.

1. Porque todo mundo tem criança na escola, ou até mesmo um bilhete, que a gente tá saindo de casa e “Ah, vou deixar um bilhete aqui na geladeira”, “tô saindo”...que eu acho que acontece muito, por mais que a tecnologia esteja muito presente, mas a escrita que é no punho ainda é algo muito presente, e... e... (pausa) e está presente na minha comunidade, muito presente. E nas famílias, na realidade das famílias também. Por mais que existam pessoas que são analfabetas, porque têm pessoas analfabetas que têm um netinho que tá na escola, e esse netinho, com certeza, vai até o avô, perguntar como é que faz. Por mais que o avô não vai saber, ele ainda vai fazer um esforço, ele ainda vai dar uma olhadinha assim e vai tentar fazer, pra poder ajudar o neto, ou o filho também. (pausa) A questão da escrita e da leitura e... num é uma coisa que... num é uma coisa de outro mundo... é algo muito presente (pausa). Diretamente ou indiretamente, é algo muito presente... é algo que tá ali, que tá ali, que precisa ser mu... mais trabalhado. (Entrevista Jarid. Grifos meus)

Esse trecho evidencia em primeiro lugar, uma prática de escrita (familiar): o bilhete. Essa prática demonstra a presença da escrita no interior de famílias camponesas. Deixar um bilhete na porta da geladeira implica a existência e circulação de escritas em diferentes suportes; funções determinadas por uma escrita advinda de uma real necessidade de comunicação, cujas interações não ocorrem face a face. A entrevistada reconhece a existência de tecnologias que poderiam substituir o bilhete, mas evidencia a

opção de escrita de um bilhete (colocado na porta da geladeira), deixando entrever uma prática de escrita.

Interessante perceber como a escrita assume, nesse contexto, outra dimensão; mesmo sendo um texto escrito, pressupõe uma intimidade entre interlocutores: “Tô saindo” pode significar muito mais uma relação afetiva, íntima, que necessariamente uma informação sobre ‘a’ ausência. Quem escreve esse tipo de bilhete, não escreve para informar que não está presente, mas para ‘dar satisfação’ do porquê não está ali, naquele momento. É óbvio, que se a mãe volta para casa e não vê o filho(a), logicamente ela percebe a sua ausência. O bilhete, entretanto, cumpre um papel de tranquilizar a ‘família’ de cumprir um ritual, no sentido de que a organização familiar requer esse tipo de enunciado.

Retomam-se as ideias de Bakhtin que assevera sobre a constituição de sentido(s) para os enunciados. Para esse autor, os enunciados não apresentam uma significação apriorística, mas seus significados/sentidos são produzidos no ato de linguagem, nos diferentes usos e práticas languageiras. São essas práticas que determinam também a estrutura textual. No exemplo, dado por Jarid: “Tô saindo”, realcem-se, nessa construção: os tempos, o aspecto e a forma compósita dos verbos. Explique-se: a estrutura frasal, bastante usada na linguagem cotidiana é composta de verbo estar= ‘estou’ no presente do indicativo; verbo sair= ‘saindo’ no gerúndio; isso implica que, do ponto de vista da ‘norma gramatical’ em atividades languageiras, essa forma de composição (de estrutura verbal) é usada para indicar ações que ocorrem **no** momento de sua execução.

No contexto do bilhete em questão, o sentido produzido deve ser outro: o ‘eu’ que escreve admite a presentificação do tempo da escrita, que corresponde ao aspecto verbal, próprio da construção que faz uso de formas de gerúndio; entretanto, a ‘quebra’ do aspecto verbal preconizado subverte a regra no sentido de que se refere a uma ação que ‘já’ ocorreu no momento da leitura; essas relações temporais construídas na escrita ‘cotidiana’ poderiam se constituir como um excelente material de ensino para o estudo acerca dos tempos, modos, e aspectos verbais, conteúdo tão *árduo/árido* para a aprendizagem na escola para estudantes da educação básica.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup>Embora o assunto abordado e a ‘sugestão/reflexão’ apresentada nesse trecho do trabalho não se constitua como objeto de discussão de forma direta, como professora de Língua Portuguesa, não pude deixar de fazer essas reflexões, pois a escrita da tese ocorre *paripassu* com reflexões sobre as práticas de ensino desenvolvidas por mim, no cotidiano de sala de aula. A escrita da tese tem me permitido reflexões constantes sobre tal.

O depoimento de Jarid continua apresentando elementos que permitem outras reflexões, como, por exemplo, a ‘presença’ da tecnologia. Creio que a depoente esteja se referindo à presença de celulares. Uma constatação que me é permitida a partir das observações desses sujeitos foi o fato de que todos os estudantes têm um celular. Essa é, portanto, uma tecnologia já incorporada ao cotidiano das pessoas: “que eu acho que acontece muito, por mais que a tecnologia esteja muito presente, **mas a escrita que é no punho ainda é algo muito presente, e... e... (pausa) e está presente na minha comunidade, muito presente**” (Entrevista Jarid).

As afirmativas evidenciam a complexidade que envolve a escrita contemporânea. De um lado, a tecnologia que permite o envio de uma simples mensagem (via Whatsapp), a qual é ‘muito presente’ em sua comunidade; o que significa que o celular está incorporado ao cotidiano desse grupo social. Por outro lado, ela também fala da ‘escrita de próprio punho’ que é, na perspectiva da entrevistada, tão presente quanto as mensagens via internet. Essa coexistência de diferentes tipos de textos que fazem uso de diferentes tecnologias (lápiz/caneta/internet) conformam as ‘novas’ escritas dessas gerações e dos vários grupos sociais.

Por fim, no trecho abaixo, a entrevistada aponta as relações afetivas que podem permear as escritas. Destaque-se: “porque têm pessoas analfabetas que têm um netinho que tá na escola, e esse netinho, com certeza, vai até o avô, perguntar como é que faz. Por mais que o avô não vai saber, ele ainda vai fazer um esforço, ele ainda vai dar uma olhadinha assim e vai tentar fazer, pra poder ajudar o neto, ou o filho também” (Entrevista Jarid). Se a escrita não está presente como um elemento de decifração (do código) existe um imaginário que a permeia e que a presentifica. Representações de escrita estão presentes mesmo entre àqueles que não dominam o código, essa é uma afirmativa que os estudos sobre letramento já tornaram evidente. Nesse contexto, a depoente explicita essa mesma ideia ao colocar a afetividade que envolve avós e netos ou pais e filhos no sentido de que as gerações mais velhas sempre tentarão ‘ajudar’ as mais jovens.

Veja-se o depoimento de Marcelo a seguir, que segue um pouco nas direções apontadas:

1. Aí tem um outro tipo de trabalho que eu faço também, é... que eu exerço em paralelo ao meu, que é... é... (pausa) assim, como o pessoal de lá eles é... o pessoal, tipo assim, (pausa), **às vezes tem dificuldade, ainda, de acessar a internet, de mexer com uma coisa e outra, então eu recebo e-mail, é... pra vários comércios lá... tipo assim, às vezes o cara do comércio me pede o endereço de e-mail pro cara mandar a nota, ou pra eu mandar alguma coisa pra ele, então tipo assim, eu tô comunicando, tipo assim, (pausa), igual assim, recebe anexo, anoto tal, a pedido de fulano de tal,**

(pausa), então utilizo a escrita...[...]faço direto, tendeu? tipo assim, é... é... aí às vezes o cara, o cara lá do mercado de vez em quando me dá alguma coisa, tipo assim, “ah, leva um quilo de carne lá, pro cê’ comer lá” (risos). Eu não cobro esses serviços, não. [...] (Entrevista Marcelo)

Atualmente, Marcelo participa ativamente da vida coletiva de sua comunidade. A escrita se incorporou definitivamente em seu cotidiano. Ele escreve no trabalho (como secretário da escola), em seu cotidiano escolar, escreve mensagens em seu celular, criou um ‘site’ relacionado ao curso, para que fossem divulgadas notícias e atividades ali desenvolvidas. Mas o mais interessante de suas vivências, é que, nesse percurso, ele se tornou um “**escriba digital**”.

Marcelo recria uma prática ‘antiga’ em que as pessoas com algum nível de letramento escreviam/liam cartas ou documentos para aquelas que não eram capazes de fazer isso; como estamos em ‘outros tempos’ o computador passa a ser um instrumento de comunicação e, embora não seja uma atividade remunerada, ele ‘presta serviço’ para os comerciantes locais, envia e recebe e-mails, notas e documentos via internet, agilizando os trabalhos e facilitando a comunicação entre grupos diferentes. Essa é uma prática de escrita talvez inimaginável em outros contextos, visto que, caso se trate de um ‘supermercado’ com localização urbana, os comerciantes construiriam outras estratégias de comunicação ou fariam por si mesmos essas comunicações.

Ressalte-se, pois, a presença de escritas nessas comunidades campesinas que se colocam em outros patamares. Os ‘outros’ que se constituem nesses espaços apresentam relações diferenciadas com a escrita e essas relações constroem ‘outras’ práticas, que ‘moldam’ outras escritas, e podem vir a contribuir para a construção de outras RS.

A fim de evidenciar outras práticas de escrita presentes nessas comunidades, a partir da ‘presença de outros’ retomem-se os depoimentos a seguir:

1. Na minha comunidade, mesmo, mexo com as organizações básicas, desde coordenação de igreja, de jovens, até... até... a... na comunidade, em geral. É... (pausa) e também sou presidente do Conselho da Criança e do Adolescente, sempre a gente tem essas táticas de participar desses, desses... desses diversos espaços, para que a gente consiga dialogar mais e ter mais acesso às políticas públicas, né?[...] É, e acho que é isso... minha mãe... não, porque a minha mãe... não teve oportunidade nenhuma de estudar. O meu pai já sabia um pouco, né, já sabe ler um pouco, que ele estudou até a terceira série. (pausa) Então ele tinha muito exercício de leitura em termos de ler a bíblia, sabe? de... e... (pausa) Então exercitava um pouco mais a leitura, assim. Mas... aí, né, a participação de catequese e tudo... E eu sempre tive um desenvolvimento, assim, maior porque dentro desses espaços, eu sempre tive o sentimento de poder contribuir com alguma coisa dentro daquilo que te possibilita contribuir, você precisa contribuir, é necessário ter essa disponibilidade. (Entrevista Maria)

2. Minha mãe (pausa)... é... sempre trabalhou no campo e minha mãe gostava muito de participar de movimentos sociais, de movimentos da igreja, então a partir daí que começou a questão da escrita. Eu comecei a participar também, foi quando eles me convidaram, tava bem novinha ainda, pra começar a fazer as atas do grupo de oração. (pausa) Então, assim, já foi... começou aquele primeiro contato com a escrita, nas primeiras coisas fora... sem ser dentro da escola (pausa). (Entrevista Marta)
  
3. Participo da Associação, eu sou vice-tesoureira da Associação, (pausa), mas também, dentro da associação, eu lavro ata, e... depois que eles... é... que eu vim pra cá<sup>50</sup> e que eu, tipo, sou professora de Português, eles “Ah não, Jarid, então ó, vamo lá ver essa ata aqui, ó; Jarid tá correto?”, é assim... e tem coisa, assim, eu tô fingindo que eu não sei, porque... (pausa) Minha mãe foi presidente, por seis anos, da Associação, e eu também acompanhei muito isso. (pausa) E tinha coisa que eu ficava assim “Ó, mãe, é assim?”, “Ó, mãe, é assim mesmo?”, e ela “Jarid, mas cê tá fazendo faculdade...”. E eu ficava assim “Mas não é assim”, porque a gente aprende muita técnica aqui na universidade, só que (pausa), na prática mesmo, é lá que acontece. (pausa) E minha mãe, assim, eu... eu... eu aprendo muito com ela, que eu... por mais que ela fala assim “Cê tá fazendo faculdade”, eu falo assim “Mãe, eu vou fazer faculdade, mas é como se você fizesse uma faculdade, assim...”; foi uma faculdade de vida que ela fez, e...(Entrevista Jarid)
  
4. a responsabilidade, por exemplo, de escrever uma ata... (pausa) né? Isso você fica um pouco inseguro na escrita. Puxa, será que todo mundo vai entender? Como é que... sabe? a gente fica com essa preocupação. (Entrevista Maria)
  
5. Nós fazíamos atas<sup>51</sup>... (pausa) Aí nós fazíamos... nós fazemos atas, chamadas, discursos, sempre mantendo a escrita, mas aquela escrita muito pouca... uma vez por mês, não é aquela escrita diária que a gente estuda, faz trabalhos, ‘tendeu’? [...]Eu tô me adaptando... Num tô 100%, mas 80% eu tô conseguindo fazer uma adaptação. Apesar de que os trabalhos acadêmicos são mais digitados, né, mas eu gosto de fazer pra... Pra aprimorar minha escrita eu faço no caderno... pra não perder a... o ritmo...[...]**Faço à mão**, pra gente... tipo um rascunho, né... a gente faz um rascunho, depois a gente vai e faz no computador... que digitar, digitar hoje é muito fácil, né; cê tem as letrinhas e sai digitando, mas cê perder a prática da esc... da... do letramento, do manuscrito, no caso.Aí **tô praticando o manuscrito também**. (Entrevista Manuel. Grifos meus)

Os depoimentos apresentam outras práticas de escritas. Como todos os entrevistados são participantes de movimentos sociais, tais como movimentos de organização da comunidade, sindicatos de trabalhadores, ONG’s, movimentos de igreja, etc existem práticas de escrita que se configuram no interior dessas instituições.

O depoimento de Maria (depoimento 1) evidencia que suas participações em movimentos de igreja a inserem no mundo da escrita. Exigem que ela leia e tenha práticas de escrita como, por exemplo, a escrita de uma missa, recados a serem lidos antes da missa, o processo de catequese, ou ainda, os relatórios/documentos do Conselho Tutelar (do qual ela é membro) a colocam diante de diferentes usos e funções para a escrita.

<sup>50</sup>Vir pra cá? refere-se à entrada da estudante na Universidade.

<sup>51</sup>O entrevistado está se referindo às reuniões do Sindicato de Trabalhadores Rurais de sua comunidade.

Essas atividades/participações em outras instituições configuram práticas de escritas, nas quais Maria está imersa, o que lhe possibilita a ampliação do entendimento de usos, funções e significados para esse processo. Diferentemente das práticas religiosas, o Conselho Tutelar demanda outras perspectivas de escrita, constituindo a ‘polifonia ampliada’, em termos institucionais. A ‘Maria’ que escreve na/para a igreja, não é a ‘mesma’ que lê/escreve no Conselho. Neste, ela é uma Conselheira, portanto autoridade, enquanto na igreja ela é uma liderança; por isso, as escritas no Conselho ganham foros de autoridade legal, enquanto na igreja a religiosidade organiza as ‘formas de dizer’.

Outras práticas também são evidenciadas a partir dos depoimentos. Dentre tais práticas, a escrita de atas torna-se, nas diferentes comunidades e nas diferentes organizações das quais os entrevistados participam, um gênero textual bastante frequente. A escrita, nesses contextos, aparece como um registro, como um documento.

Esse uso da escrita requer uma escuta atenta ao que o outro diz. Além da capacidade de ouvir e transcrever de forma imediata. Nesse movimento, entre a escuta e escrita, exige-se uma capacidade de transformação de linguagens – do oral para o escrito. Sendo que o escrito mantém uma característica mais formal de uso da língua. Como os entrevistados são estudantes, atribui-se a eles(as) a escrita desse documento.

A ata: eis aí um gênero textual que tem pouca inserção nos contextos escolares, embora quaisquer instituições requeiram seu uso e construção. Dentre os quinze sujeitos entrevistados, **quatorze** afirmaram que são/foram responsáveis pela construção de atas em alguma associação de que participam. Como numericamente esse é um número significativo deve-se refletir um pouco mais sobre tal.

Pensa-se, nesta pesquisa, a ata como um gênero textual, entendendo-se gêneros textuais “como práticas socialmente constituídas com propósito comunicacional configuradas em textos.” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 56). Tais textos, por sua vez, são caracterizados basicamente por sua configuração em “enunciados relativamente estáveis em cuja constituição entram elementos referentes ao conteúdo, composição e estilo.” (KOCH e ELIAS: 2010, p. 56). Logo, os gêneros possuem formatos relativamente estáveis na estruturação de um todo (Idem). Ao mesmo tempo, um gênero é formado por diferentes sequências ou tipos textuais, que são esquemas linguísticos básicos da composição dos diversos gêneros, podendo variar mais ou menos conforme a circunstância social. Os tipos textuais são basicamente descritivos, narrativos, injuntivos, explicativos (ou expositivos), argumentativos e dialogais.

Como as fronteiras entre gêneros e tipos textuais não são rígidas, em uma ata encontram-se elementos narrativos, descritivos, dialogais, etc., tendo a sua circulação um público definido e sua construção uma finalidade específica. Trata-se de um registro de discussões/decisões de determinado grupo sobre assuntos de seu interesse. Embora se constitua como um ato registrado por uma pessoa, normalmente eleita, a(o) secretária(o), é uma produção coletiva em que todos(as) os(as) presentes aprovam, reiteram, ressaltam, sendo cada uma dessas ações objeto de registro nesse documento. Ela envolve, portanto, um conjunto de elementos que a compõem e que se acham inter-relacionados em seu interior.

Em primeiro lugar, existe sempre um contexto social amplo (institucional) que ‘exige’ a sua construção. Normalmente, são instituições sociais, sindicatos, grupos de oração, associação de moradores, dentre outros que requerem a confecção de atas que se destinam ao registro de decisões/encaminhamentos acerca de determinado assunto. A ata é escrita para registrar, sendo também um texto para ser lido, normalmente em voz alta, para ser avaliado pelos participantes/ouvintes. Nesse sentido, exige-se uma linguagem mais formal, mas que deve ser entendido e aprovado (ou não) por todos os ouvintes/participantes. Ressalte-se, portanto, a existência de um contexto a que se denomina ‘macrossocial’, composto pela instituição que permite/exige a ocorrência da reunião, do conjunto de sujeitos que participam dessa mesma reunião que requerem a construção da ata. Importa ressaltar que é um texto cujas configurações normativas são evidentes, porque a ata é um documento.

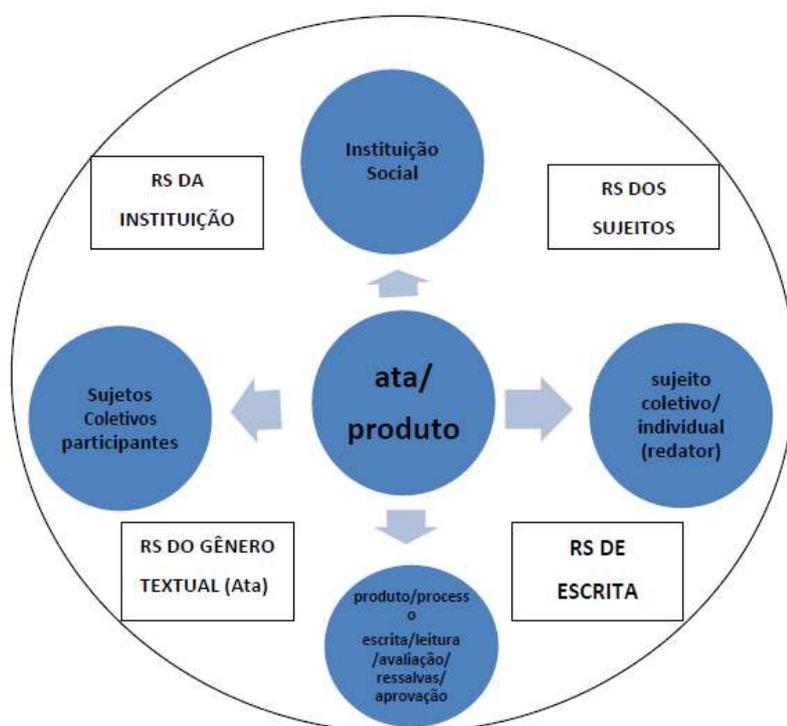
O contexto institucional, os sujeitos que dele participam e as normas que são impostas a esse gênero textual compõem o imaginário social do que é uma ata, existe um ‘modelo’ a ser seguido; portanto, é um gênero que por si mesmo, guarda RS de escrita. Como é um texto para ser lido e aprovado de imediato, expõe o seu autor, no sentido de que todos apreciam a capacidade de síntese, de transcrição do ‘secretário’, redator da ata. Talvez por isso, o depoimento 5 revele a insegurança, a responsabilidade atribuída a quem a redige. Também por isso, a atribuição a um estudante/professor de língua portuguesa a sua confecção (depoimento 3). Tais reflexões nos permitem entrever as RS de língua e linguagem inerentes à sua construção.

Por ser um documento público a ata impõe aos escreventes: i) uma situação específica para a sua produção; ii) é composta por um conjunto de relações institucionais— que a tornam um documento, mas também se refere a um conjunto de relações interpessoais; iii) requer um uso específico da língua em que a concisão, a

clareza são elementos primordiais; iv) a ata evidencia RS de escrita do grupo que a produz e do sujeito que a redige, evidenciando relações de pertencimento, ao mesmo tempo em que delimita/especifica os ‘lugares sociais’ de fala daquele que escreve e daqueles que escutam.

Assim, ela envolve um conjunto de RS tanto dos sujeitos envolvidos quanto da instituição, e, obviamente dos significados que a escrita tem para esse grupo. Essas configurações podem ser diagramadas como na Figura 16:

**Figura 16: Elementos de composição de uma ata**



**Fonte: Elaboração própria**

Ressalte-se que a ata requer um conjunto de normas para a sua composição, tanto em nível de informações que deve conter (data, local, objetivos, etc.), quanto do ponto de vista da ‘estrutura frasal’ do texto, que deve fazer uso de uma linguagem mais formal. A ata não ‘deve’ fazer uso de construções próprias da oralidade, mas também deve dar conta de registrar as informações de modo a se fazer entender claramente por aqueles que a ouvirão. Exatamente por estar nesse ‘lugar’ social de uso da linguagem, a ata revela uma RS de escrita, dado que as pessoas têm, em seu imaginário, um ‘modelo’ do que vem a ser uma ata; e é esse ‘confronto’, entre o modelo e o texto produzido/lido,

o que contribui para a sua aprovação/refutação. Também contam as representações que os sujeitos têm de si, da instituição, de escrita para a aceitação/rejeição do documento.

A figura do ‘outro’ nesse gênero textual é muito evidente, apresentando uma configuração bastante prática, com objetivos claramente definidos. O outro interfere diretamente na escrita produzida pelo ‘eu’, aceitando, reiterando, refutando, ressaltando...isso justifica as questões de Jarid para a mãe, que detém esse conhecimento (*mãe, é assim?*) e ainda justifica a fala de Maria (depoimento 4) que atribui à construção do texto uma ‘responsabilidade’ (*será que todo mundo vai entender?*). Esses elementos ressaltam a avaliação pública e imediata da escrita dos sujeitos que escrevem a ata.

O depoimento de Manuel (depoimento 5) merece alguns destaques. Ele estabelece uma comparação entre a escrita de atas e a ‘escrita diária’:[...] *atas, chamadas, discursos, sempre mantendo a escrita, mas aquela escrita muito pouca... uma vez por mês, não é aquela escrita diária que a gente estuda, faz trabalhos, ‘tendeu’?* [...]. Observe-se que o depoente evidencia a especificidade dessa prática de escrita, como determinada temporalmente (mensalmente); também apresenta a questão do uso da linguagem oral ‘fazemos discursos’ o que nos permite inferir uma prática linguageira (oral) diferenciada do uso cotidiano, que nesse caso, se torna mais próxima da escrita.

Além disso, ele também coloca a diferença entre os textos a serem produzidos: não é nem uma escrita diária, nem a escrita dos trabalhos da universidade. E, ao apontar as diferenças, ele retoma uma prática ‘antiga’. Antes da existência e popularização do computador (individual) havia a necessidade de letra legível, e, mais que legível, a letra deveria ser bonita. Essa prática era necessária porque os documentos eram ‘feitos à mão’, o que exigia uma caligrafia que facilitasse a leitura do mesmo. Essa era uma habilidade ensinada na escola: faziam-se cópias, treinava-se o traçado de letras, etc. porém, Manuel, mesmo tendo um computador afirma que faz todos os trabalhos no rascunho (escrita de próprio punho), para depois digitalizá-los.

Essa atitude de Manuel permite perceber resquícios de uma tradição que, por anos, esteve presente nas escolas. Durante séculos a igreja e depois a escola treinaram/valorizaram a escrita de manuscritos ensinando diversos tipos, formatos para as letras<sup>52</sup>. Como essa era uma prática a que se atribuía significativa importância, a

---

<sup>52</sup>Provas de Língua Portuguesa da Escola Normal de Diamantina, pesquisadas por mim, durante o Mestrado, evidenciaram o traçado de letras – ‘bastardo’, ‘bastardinho’, ‘cursiva’, dentre outras – como

‘letra bonita’ permaneceu na memória do senso comum, como sinônimo também de alto nível de letramento, como uma forma de erudição. Assim, ser professora até por volta dos anos de 1980 no Brasil, era sinônimo de ter uma ‘letra bonita’, o que revelava também certa erudição. Como os trabalhos, principalmente os escolares (educação básica), eram também manuscritos, a letra bonita (legível) era um requisito para o sucesso do aluno.

Depois do computador, essa é uma habilidade que se tornou praticamente ‘desnecessária’, os trabalhos escolares são digitalizados. Porém, para Manuel, essa é uma RS que se mantém, quer seja pela ‘letra bonita’, quer pelas questões de ortografia, porque o computador ‘marca’ as grafias incorretas. Mas também essa ‘prática’ de Manuel coaduna com a fala de Jarid: “‘a escrita *‘no punho’*” em que se evidencia a permanência de determinadas práticas, que fazem uso de outros instrumentos tecnológicos.

Caso sejam comparados os depoimentos transcritos anteriormente (depoimentos de Jarid, Marcelo e Manuel), eles evidenciam práticas significativamente diferentes de letramentos: Jarid alerta para o nível de letramento dos ‘avós’ que buscam, embora não detenham a tecnologia da escrita (sejam analfabetos no dizer da informante), ajudar os netos com seus deveres escolares; Marcelo se coloca como um ‘escriba digital’, envia e recebe e-mails para os comerciantes da comunidade, e Manuel produz seus trabalhos acadêmicos primeiramente ‘à mão’ para depois digitalizá-los. Três ‘tempos’ para a escrita, ou três gerações de ‘escritores’: os avós, talvez também alguns pais (‘analfabetos’), não tiveram acesso a processos de escolarização, Manuel escreve os trabalhos à mão, mantendo uma RS de escrita ligada à legibilidade (beleza), e Marcelo um escriba da geração contemporânea.

Três tempos (existenciais e/ou memorialísticos) da educação brasileira coexistem nessas comunidades campesinas, a partir da existência de usos e funções de escritas diversas, apresentando RS de escrita também completamente diversas entre si. Esses ‘outros’ representados pelas instituições (igreja, sindicato) pessoas, como, por exemplo, a mãe que ensina a fazer ‘atas’, o comerciante que solicita o envio/recebimento de e-mails ajudam a configurar práticas de escritas que vão

---

um dos conteúdos a serem ensinados/avaliados no processo de formação de professores do século XIX. (Cf. GOMES, Elizabeth M. “A disciplina “Língua Portuguesa” no currículo da Escola Normal Oficial de Diamantina no período de 1880-1889: Legislação, Política e História. Dissertação de Mestrado, PUC-MG, 2006)

moldando os sujeitos coletivos em perspectivas completamente diferenciadas em relação aos usos de escritas, talvez pouco refletidos na/pela escola.

Percebem-se resquícios de uma ‘tradição’ cujas RS de escrita estão presentes, mas também se convive com a modernidade exigida pela contemporaneidade com a presença de tecnologias. E esses ‘mundos’ convivem talvez com uma mesma intensidade, em ‘iguais’ condições de uso, marcando a construção de RS de escrita nesses sujeitos que, no momento da entrevista, estavam/estão participando de um processo de formação na universidade.

A universidade, melhor dizendo, a presença desses entrevistados na universidade altera o olhar do ‘outro’ sobre eles. Se participar da universidade altera a produção de uma autoimagem, também essa autoimagem e esse acesso transformam o olhar do outro sobre esse ‘eu’ agora estudante universitário. É em Foucault (2001) que se encontram referências acerca da questão do ‘jogo de imagens’ que envolve processos comunicacionais.

Segundo esse autor, a enunciação de um discurso apresenta uma complexa ‘rede’ de definições de ‘lugares’ sociais que se vinculam à produção/recepção dos textos que circulam socialmente, atribuindo sentido(s) diferentes para os mesmos. Importa ainda que, a partir do ‘lugar’ social do enunciador, o texto por ele(a) produzido pode apresentar maior ou menor valor, não a partir da análise do conteúdo de sua fala, mas a partir de quem se origina o discurso. A autoria, melhor dizendo, o ‘discurso de autoridade’ apresenta valores nem sempre equivalentes nas diferentes situações comunicacionais.

Assim, dizer que ‘isso’ foi dito por ‘A’ pode representar um valor maior ou menor, porque o valor não se restringe apenas e tão somente ao conteúdo da fala, à forma de construção da fala/texto/discurso, mas se refere ao próprio enunciador. Ao se dizer o que se diz, entram em cena um ‘eu’ que produz um discurso e um ‘outro’ que ‘ouve’, mas compõem esse cenário as imagens, a que Foucault (2001) e, no Brasil, Geraldi (1997) denominam de ‘jogo de imagens’.

De acordo com Geraldi (Idem), o processo comunicacional, nessa perspectiva, envolve questões tais: ‘como ‘eu’ me vejo para falar assim; quem sou eu para o outro que me ouve; como eu vejo o outro, como quero ser visto pelo outro, como quero que o outro se veja’ na relação estabelecida no contexto dialógico, comunicacional. Isso implica um conjunto de representações de si, do outro e da situação de comunicação que perfazem os processos comunicacionais, determinando e sendo determinados pelo

‘jogo’ que se quer jogar ao produzir as cenas enunciativas. Como os entrevistados são os primeiros de suas comunidades a frequentarem o curso superior, isso os coloca em outro lugar social, e, necessariamente, altera o olhar que a ele(a) é dirigido, alterando também o próprio olhar.

Essas mudanças nas ‘imagens’ construídas também requerem desses estudantes uma postura que remete aos princípios da educação do campo: o protagonismo e a luta social. Assim, eles passam a representar outro lugar em suas comunidades, representando uma articulação social que se constitui como uma opção pelo coletivo; os depoimentos 1 a 4 (abaixo) evidenciam essa **luta** por um acesso coletivo em relação às políticas públicas que lhes garantam o acesso à educação e outros direitos:

1. Porque... e também essa questão de jovem estudar, lá, é muito, muito, muito... muito vago; os meninos, principalmente, a coisa mais difícil que tem é um homem ir lá, ter um... ter um (pausa), um ensino superior, ou ensino médio completo. E... e... e também mudou muito essa questão quando eu entrei na universidade, porque eu sempre falei, assim, no grupo, na reunião dos grupos de jovens, eu falo assim “Ó, gente, vestibular, vestibular do Instituto tá aberto, ó. Bora fazer!”, é... é... Do ENEM, por exemplo, eu fiz inscrição de várias meninas, assim, eu só falava assim... cheguei na reunião do grupo falei assim “Ó, só me dá seus documentos”, eu faço inscrição pra todo mundo. (pausa) E... (pausa) Eu cobro muito, na reunião dos jovens eu cobro muito isso, (pausa), e, só que meninos é muito difícil a gente encontrar um rapaz que queira estudar. (Entrevista Jarid)
2. [...] e quando parou o garimpo, eu vim na primeira reunião aqui, ó, naquele auditório da universidade, falar do sonho da universidade; vim pra cá, né? Então eu vim na primeira reunião, (pausa), e ficou aquela discussão, aquele debate, (pausa) e aí foi pra frente a universidade começou a ser construída, né? Que hoje é a UFVJM. Eu falei assim “Nó, inda vou pra universidade federal, né?”, aquele sonho todo. (Entrevista Carolina)
3. Ainda quando eu estudava na EFA, quando eu tava finalizando, em 2013, que eu tava fazendo meu último estágio, eu estava fazendo na **AMAI**, que é a **Associação dos Moradores Amigos de Itinga**. E lá tinha... é... na **minha comunidade tinha um grupo de jovens, e tinha acabado... e aí, eu falei assim “Ah, gente, por que não reabrir (pausa)... é... essa... (pausa) fazer um novo grupo de jovens?”**, que na minha comunidade, tinha muitos jovens, e com **esse negócio de... de... migração, (pausa), jovens desinteressados com a questão de... de escola.** (pausa) Eu falei, vou... vou... vou tentar, aí lá na AMAI, (pausa), tinha uma coordenadora do MJPOP, que é Monitoramento Jovem de Políticas Públicas, falou “Jarid, vou te ajudar”. Tava eu e *fulana* e ela falou assim (pausa)... é... é... “Organiza a galera lá, que a gente vai lá”. (pausa) E aí, a gente organizou e, graças a Deus, deu tão certo, que o grupo fez... no mês de novembro, fez quatro anos de existência. Eu sou a facilitadora do grupo, (pausa), e... (pausa) a gente tem... alguns projetos a gente monitora as políticas públicas da comunidade... e onde quer que... onde eu vou, eu penso muita essa questão de... de comunidade. (Entrevista Jarid)
4. E aí a gente já tem uma história de movimento da comunidade, na luta por acessar políticas públicas, né? E a gente já tem, tinham grupos de jovens lá que já tinha feito, prestado vestibular pra fazer a Licenciatura em Educação do Campo. Na época, foi em... Rio Grande do Sul, né? No Instituto do MST, mas depois foi transferido a Educação do Campo ‘praqui’, pra Belo Horizonte, pra UFMG, e aí eles foram os primeiros a... a ter

acesso ao ensino superior, por meio da Educação do Campo (pausa), né? É... E... por esse histórico, assim, de luta, de luta por direito e tudo, a gente teve... sempre teve essa... essa... foi um meio... de... de condições que nos possibilitaram a ter acesso à universidade. E aí a gente começou a... a... andar nessa direção, de lutar por... por... é... entrar na universidade, né? E aí a gente... eu sempre me inscrevia pelo... tanto quanto pela UFVJM, a UFMG... já prestei vestibular pra UFMG... pra... UFV, Viçosa... e... (pausa) o nosso dilema, enquanto grupo, enquanto comunidade, é que os jovens realmente tenham acesso à universidade, né? (pausa) e.... não importa em qual universidade, o importante é que... que passe, né? (Entrevista Maria)

Em momentos diferentes, antes ou a partir da entrada na universidade, esses jovens vão desenvolvendo, a partir de sua participação em movimentos sociais lutas por acessar políticas públicas. A informação sobre seus direitos lhes permite, cada vez mais, entender a organização social e a apropriação de ‘ferramentas’ que lhes permitam tais acessos. Realce-se que o ‘outro’ aqui representado por movimentos sociais (sindicatos, igreja...) evidencia tensões colocando-os sob ‘pressão à inferência’ de modo que eles se tornam sujeitos que lutam não apenas por si mesmos, mas também buscam garantir a participação do maior número de jovens em processos de formação. A entrada deles na universidade representa uma conquista que aproxima a escola de outras RS dessa instituição e desses sujeitos que adentram nesse espaço de formação.

Ainda, essa disponibilidade para a luta permite que eles liderem formas de organização social com outros jovens, ‘re-constituindo’ grupos, fazendo inscrições para o ENEM, participando de discussões sociais como aquelas que possibilitaram o movimento de consolidação da UFVJM, transformando aquilo que era sonho em realidade, e/ou participando e atentando para outras políticas sociais, a partir da formação desenvolvida em espaços não escolarizados.

Esses ‘outros’ conformam ainda as relações desses sujeitos com questões ligadas à oralidade em relação à própria escrita. Conformam-se nesse conjunto de participações sociais/coletivas outras representações da linguagem oral em suas manifestações sociais. Os depoimentos acima elencados evidenciam relações com a escrita a partir de práticas de oralização. Como se buscou evidenciar durante o desenvolvimento deste trabalho, não se escreve sempre da mesma forma, também é evidente que as práticas languageiras de oralização da língua não ocorrem sempre da mesma forma.

Embora, de modo geral, a escola, principalmente a educação básica, não trate a oralidade como uma forma de comunicação a ser ensinada, essa requer aprendizagens. A universidade, ao contrário da educação básica de modo geral, enfatiza esses momentos, a partir de práticas como implementação de seminários, comunicações orais,

mesas, defesas de TCC's, de dissertação, dentre outras atividades, chegando mesmo a ritualizar essas diferentes formas de oralização em seu interior.

Lemle (2009), ao discutir os processos de alfabetização, observa que as crianças, em sua fase inicial de aprendizagem, orientam-se pela oralidade em suas práticas de escrita. Kato (1995) apresenta reflexões que nos permitem ampliar o entendimento acerca das relações entre oral/escrito, evidenciando um conjunto de inter-relações entre esses 'campos' de conhecimento, que embora apresentem especificidades no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem, também apresentam áreas de interseção. Ao discorrer sobre as aprendizagens 'iniciais' de escrita, a autora evidencia como a língua oral oferece suporte para as 'primeiras investidas' na escrita. É naquela que aprendizes iniciantes se baseiam para experimentar as escritas iniciais, chegando, por vezes, a repetirem estruturas típicas do oral.

Geraldi (1984; 1996) desconstrói mitos relativos à separação profunda entre oralidades e escritas, asseverando que em vários momentos os entrecruzamentos entre esses dois 'mundos' são uma constante. Para esse autor, tanto a escrita se 'vale' dos processos típicos do mundo oral, quanto o contrário também pode ocorrer. Para Gnerre (1985), essa suposta dicotomia entre oral e escrito mostra-se inadequada, bem como o privilégio de que goza **uma** modalidade; essa apresenta características muito mais de caráter econômico que apenas linguístico. Em Bagno (1997, 1999), encontram-se subsídios para a sustentação da tese de que a ocorrência do 'preconceito linguístico' é maior e mais presente entre nós do que se possa pensar à primeira vista. Esse autor desconstrói os mitos relativos aos usos da língua portuguesa, evidenciando os preconceitos em relação a determinados 'falares', que insistem em subsistir, mesmo com o avanço da ciência linguística.

Os depoimentos abaixo transcritos reasseveram as relações apontadas pelos autores acima; evidenciam as diferentes formas de oralização, os preconceitos em relação a determinadas variações linguísticas, as 'marcas' identitárias reconhecidas nos diversos falares e suas relações com os falantes, dentre outros aspectos. Vejam-se como os entrevistados se expressam em relação a tal:

1. Quando o aluno vem do campo ele é olhado com, com outro olhar, não só... não, os professores não... os colegas da cidade, sempre julgam, quem é do campo é... não tem conhecimento, não tem capacidade de fazer um bom trabalho... isso é a visão que algumas... toda regra tem exceção, né... algumas pessoas falam assim, mas isso é minoria. [...] Em questão de educadores, eles, eles não fazem essa comparação, não.

(pausa) Em questão de colega de sala de aula, os trabalhos que a gente faz, eles ficam julgando...(Entrevista Narrativa Manuel)

2. Mas é porque eles pensam às vezes “ah, ela é mais estudada que eu” ou... ou... ou... “Ela tá fazendo uma universidade”, e eles tentam ainda assim... ou quando chega, quando chega, por exemplo, vereador, ou chega aqui que, coisa... “Ô, gente, tem que falar com Jarid. Como é que a gente vai conversar com as pessoas?”. Falei “Gente... (pausa) Né?” Porque... (pausa) é... é... eu sempre falo assim “**Gente, não existe maneira errada de falar**, (pausa)... Num tem uma norma...”. Eu falei assim... tem uma norma de como você tratar essas pessoas que têm... que são superiores... mas...(Entrevista Jarid. Grifos meus)
3. A gente foi num seminário (pausa), e aí quando chegou lá **eles me escolheram pra falar sobre a comunidade, lá na frente**; e, assim, **todo mundo engravatado e eu “Puxa, meu Deus”, eu gelei, né?**,na hora, eu falei “**Como é que eu vou falar**”. (pausa) **E, assim, eu falando e aí eu percebi que eu tava falando umas palavras erradas, né?... Erradas, não!** Da minha forma lá que... que eu aprendi. Aí pediu pra contar e a gente contou. Aí quando foi depois que terminou tudo, aí minha colega que tava comigo “Marta” do céu! (pausa) **Você falou ‘ocê’ lá na frente**”,eu “Ô, meu Deus! **Que vergonha!**”. **E aí, depois que passou, o moço veio parabenizar, né? Aí eu fiquei caladinha, porque tava morrendo de vergonha, porque eu tinha errado.** (pausa) E ele foi e falou assim que não, que ele tava parabenizando porque... eles compreenderam, da forma que a gente falou, que tava erra... que mesmo usando a linguagem de gente lá, tava certo, e **que ele percebeu, ao mesmo tempo, que a gente tava com medo, e falou assim, que pra gente não ficar com medo, que pra gente defender essa essência da gente, saber valorizar a pessoa do campo.** Então, assim, a partir disso eu tive um outro conceito, eu comecei a pensar bem diferente (pausa)... **Com tudo isso, eu acho, assim, que além da vergonha, foi bom porque eu aprendi**(Entrevista Marta. Grifos meus)

Manuel (depoimento1) explicita de forma inequívoca a existência do preconceito linguístico. Oriundo do campo, ele demonstra o comportamento de alguns grupos em relação às variações linguísticas. ‘Eles’, os ‘outros’ colegas evidenciam o lugar que os camponeses e suas linguagens ocupam no senso comum: ‘quem é do campo, não tem capacidade’(entrevista Manuel), não é visto como alguém que ‘sabe’ falar ou fala ‘errado’. As variações linguísticas sofrem um conjunto de preconceitos por parte de seus ouvintes, atribuindo uma ‘incompetência’ linguística a seus produtores. Embora reitere que essas pessoas se constituem como uma ‘minorias’, o entrevistado não observa que professores possam ter feito essas discussões em sala de aula, porque o preconceito se mostrou constante.

Jarid, por sua vez, afirma peremptoriamente a discordância com a normatividade em relação à fala. Para ela, não existe uma ‘maneira errada de falar’, mesmo que a comunidade lhe diga que é ela, Jarid, quem deve conversar com os vereadores que vão à sua comunidade, por ser ‘ela a mais estudada’. Seu posicionamento apresenta um contraponto em relação às RS de língua e linguagem que permeiam a sua comunidade.

Contrariamente às demais pessoas, Jarid reconhece os diferentes falares, sem, contudo, observar uma hierarquização entre tais. Se não existe uma maneira errada,

implica a inexistência de **uma** forma correta e ela reafirma sua posição, dizendo que as pessoas, embora hierarquicamente (socialmente), possam ser ‘superiores’, que no contexto da sua fala significa que algumas pessoas podem ocupar ‘cargos superiores’, mas elas não são, de fato, superiores, e por isso não se deve ter vergonha de falar com essas pessoas. Ela rompe com a dicotomia entre o falar corretamente ou não. ‘Não existe uma norma’. Eis aí uma quebra de paradigmas orientada pelo preconceito linguístico. Ela rompe com uma RS de língua oral/escrita de forma evidente, evidenciando outras relações com as linguagens.

Retome-se, nesse momento, de forma mais detida o trecho do depoimento de Marta. Nessa parte da entrevista Marta conta sobre suas relações com o trabalho. Depois de ter o seu filho, ela, que interrompera a sua trajetória escolar e começa a trabalhar em um ‘projeto de alfabetização de adultos’, cuja metodologia é de base freireana. Nesse trabalho, a coordenação do Projeto enfatiza a necessidade de valorização dos diferentes falares, a partir da leitura e discussão de obras de Paulo Freire. Também a coordenação organiza processos de formação para os alfabetizadores, em que eles devem discutir temas, apresentar relatos de experiências, etc.

Em dado momento, quando da realização de um seminário, ela é instada a falar em público. Todos os preconceitos que ela provavelmente vivenciou vêm à tona, não apenas para ela, mas também para a colega. A ‘vergonha’ por ter usado expressões como ‘ocê’, dentre outras que, ela pronunciara ‘inadequadamente’ evidenciam resquícios de preconceitos linguísticos, mais que isso, evidenciando os preconceitos que silenciaram/silenciam vários grupos sociais.

O trecho evidencia os conflitos vivenciados por Marta. Mesmo tendo contato com a metodologia freireana a partir do projeto do qual participa como alfabetizadora, os conhecimentos e informações que ela tem, não são ainda suficientes para que ela possa romper com uma ‘tradição’ imposta aos estudos de linguagem. A ‘fôrma’ languageira exigida para a **fala** em situações mais formais a faz recuar diante do ‘novo’. Pode-se afirmar que houve no momento narrado um processo de objetivação, visto que ela já detinha informações acerca das diferentes linguagens, isto é, no projeto já havia sido discutida essa questão: tratava-se de valorizar as diferentes linguagens do alfabetizando, entendendo o uso que ele, alfabetizando, fazia da língua e, entendendo principalmente que a língua não é una. Ela se apresenta a partir de diversas modalidades e nas diferentes situações comunicacionais convive-se com variações linguísticas. Se Marta já detinha tais conhecimentos, questiona-se o ‘motivo de sua vergonha’.

Talvez resida aí a questão colocada por Moscovici (2012) em relação aos processos de objetivação e ancoragem na construção de uma RS. O fato ‘novo’ se impõe, ou seja, Marta sabia sobre as variações linguísticas; já adquirira esses conhecimentos; já selecionara alguns conhecimentos dentre os prováveis conhecimentos e saberes com os quais, nos processos formativos (de seu trabalho), já tivera contato. Porém, sentira vergonha ao falar ‘errado’. A sua colega também fazia parte do projeto, entretanto ambas sentiram o constrangimento em relação à sua modalidade linguística. Aquela língua falada por elas não era reconhecida como ‘a’ língua portuguesa. Era uma modalidade ‘errada’.

Isso implica que o ‘conhecimento’ novo certamente ainda não ‘achara lugar’ em suas práticas de linguagens. As informações obtidas certamente ainda não se tinham ancorado de forma mais ‘duradoura’, de modo a permitir a naturalização desse conhecimento. Esses ainda se achavam provavelmente em um ‘entre’: as dicotomias em relação aos usos da língua, o certo e o errado tão repetidos pelas escolas, pelas mídias, pela sociedade de modo geral, ainda se faziam sentir de forma significativa, de modo a impedir ou retardar a construção de sentidos para as novas informações em relação à linguagem.

Ela reconhecia as diferentes linguagens, mas não se permitia ‘errar’; havia uma concepção de linguagem e de língua que se mostrava tão impregnada em seu cotidiano, que a fazia se envergonhar daquilo que dizia, e, principalmente se envergonhar da forma como dizia. Entender esse momento de Marta é evidenciar as formas a partir das quais as RS são construídas. Em um primeiro momento, mesmo de posse de novas informações, o conhecimento ‘novo’ ainda não é suficiente para fazê-la romper com tradições e usar/praticar esse conhecimento. Práticas anteriores de usos de linguagem ainda interferem nos usos da linguagem naquele ‘agora’.

*Todo mundo engravatado* explicita uma situação de linguagem mais formal, determinada também pelas vestimentas dos participantes; embora nesse momento, o uso da língua se desse na modalidade oralizada, as ‘gravatas’, na percepção de Marta, requeriam um uso mais formal da língua, distante daquela modalidade usada em seu cotidiano. Nesse sentido, percebe-se uma dicotomia na realização de atividades languageiras: a língua usada no cotidiano e a língua usada em situações formais, mesmo que oralmente. Recupera-se, a afirmativa de Kato (1995) em que essa autora afirma que à medida que os sujeitos têm maiores contatos com a escrita, esta passa a ‘organizar’ a sua fala, isto é, os sujeitos ao iniciarem os contatos com a escrita, reproduzem nela

(escrita) marcas de oralidade; à medida que esses sujeitos passam a deter níveis mais altos de letramento, há uma inversão, ou seja, as suas falas (oralidades) passam a apresentar marcas da escrita.

O contexto comunicacional vivido por Marta demandava um uso de língua mais formal, entretanto a naturalização dessa formalização ainda não ocorrera, logo ela fala a partir de seus conhecimentos, assim sente-se envergonhada por demonstrar publicamente ‘outra’ linguagem, diferente daquela que ‘seria esperada’, ou que ela pensa ser esperada. Isso pode evidenciar um movimento de RS em relação à língua. Conforme se apresentou anteriormente, neste trabalho, as diferentes concepções de língua e de linguagem direcionaram/direcionam formas de ensino.

Dessa maneira, o conhecimento ‘novo’ aqui se referenciando ao conhecimento colocado pela ‘terceira’ concepção/teoria (Língua como processo de interação) em que se valorizam os diferentes falares, não os considerando como errados, mas como diferentes já está em uso; porém, na perspectiva de Marta, tais informações ou não foram suficientes, ou não foram consolidadas de modo a permitir sua naturalização.

Percebe-se, a partir do trecho citado e em análise, que a informante oscila entre as novas informações e o ‘já conhecido’, já consolidado, visto que, embora entenda que é preciso valorizar a fala de seus alfabetizandos, ela, como usuária da língua, deve demonstrar em suas atividades de oralização uma modalidade que prime pela padronização da língua. Isso implica que embora ela detenha *novas* informações sobre a língua, e sobre as formas de se falar, tais ainda não se consolidaram, pelo menos naquele momento de realização do seminário.

O depoimento de Marcelo também evidencia essas diferenças nas oralidades. Ele lembra, durante a entrevista, o seu primeiro dia na universidade, dia da aula inaugural, em que o professor pareceu ‘esquecer’ para quem falava. Essa aula marcaria a vida universitária de Marcelo, oportunizando reflexões interessantes entre o momento de entrada e o momento da entrevista. Naquele momento, a língua falada ‘parecia outra língua’, tal a distância entre aquilo que ele ouvia e a língua que ele usava em seu cotidiano. Interessante que ele remete a ‘cacoetes’ de linguagem acadêmica, com a repetição de algumas palavras que, dependendo do contexto são ou não necessárias, podendo ser, não raro, substituídas. Veja-se como Marcelo se refere à aula inaugural:

1. **difficuldade de entender até o que o pessoal falava**, que assim cê tá num... num mundo lá que... o pessoal, tipo assim, conversa... conversa normal com a gente, né?, num uso muito... é... **essa linguagem formal, essa linguagem acadêmica**... tipo assim, na aula

inaugural mesmo, eu tava ali por tá... **tipo assim, tem muita coisa que hoje eu entendo, que eu fico pensando lá atrás, que eu... é... é... eu sentado lá na cadeira do auditório lá, às vezes, ouvindo quem tava lá na frente falando, que eu entendo hoje, mas no dia, tipo assim, falava, falava, tipo assim, ouvia muita palavra, mas (risos) num entendia nada do que eles tavam falando.** Tipo assim, **parece que é até outra língua.** E muita coisa eu num entendia mesmo, não, sabe, assim, tipo assim, no início mesmo, eu ficava com o dicionário direto, pra tentar entender o que que o pessoal tava falando, porque eles falam muito, usa muito, **paradigma... é... é... é... vão supor, é... umas palavras que sempre usa... é... (pausa) é... alteridade, é... é... como é que chama a outra lá? aquela que (pausa)... é... [...] É, subjetividade, estereótipo ... é... é... esse que é *tipo um preconceito que a gente cria numa pessoa...* (pausa) Sempre, várias palavras, assim, que usava que eu num entendia nada, aí, tipo assim, hoje eu entendo ainda mais ou menos, mas tipo assim, essa questão do... do... da comunicação, tipo assim, é[...]eu penso muito nisso, na questão de, tipo assim, se o cara que eu tô falando com ele tá me entendendo, entendeu? (pausa) porque, tipo assim, se eu usar uma linguagem muito padrão, o... o... alguns vão entender e outros, não; entendeu? (Entrevista Marcelo. Grifos meus)**

Marcelo identifica a distância entre as variedades linguísticas, percebe as implicações que esses diferentes usos apresentam, e aponta para os ‘cacoetes’ universitários. Faz parte de uma representação do ser professor universitário o uso de determinados termos ‘chavões’ (que neste trabalho referimos como sendo ‘cacoetes’ linguísticos) termos como ‘*paradigmas, alteridade...*’ o que, na forma como ele ativa esse conjunto de memórias provoca o humor, o riso, porque evidência o quão estereotipadas podem ser as línguas dos diversos grupos sociais.

Os discursos produzidos marcam as identidades, o pertencimento a determinados grupos e, todos, de alguma forma, querem evidenciar esse pertencimento, mesmo que para isso tenham que (talvez) desconsiderar o público alvo de seus discursos. Marcam-se as diferenças. Mas também, destaque-se, que são esses ‘**outros**’ que vão ‘desconstruindo’ as relações com as línguas (oral/escrito) dos estudantes recém-chegados à universidade. Esses são os sujeitos que, no interior de seus grupos, constituem a primeira geração com acesso ao ensino superior.

Se os entrevistados vão se conformando a partir desses ‘outros’ sujeitos individuais e coletivos, como esses outros os ajudam a constituir as ‘próprias’ concepções, funções para a escrita? De que forma o ‘ego’ e/ou o alter-ego veem as práticas e usos das escritas? Eles fazem uma análise entre as formas como escreviam e as formas como escrevem (no momento da entrevista)? Usam parâmetros de comparação? Que parâmetros de comparações eles usam? São essas questões que passam a ‘ditar’ a construção do texto ora em diante. Recomeçamos tomando as palavras dos entrevistados:

1. Através da escrita você faz longas viagens na sua vida, faz reflexão, faz planejamento do futuro (pausa)... o que aconteceu na sua vida é passado... por ali 'cê' consegue fazer um diálogo... é tudo através da escrita... você lembra e vai anotando; você quer fazer um planejamento, você anota, quando 'cê' tiver que passar uns dois, três meses, você faz aquele recorte. (Entrevista Manuel)
2. Às vezes, a... a escrita... é uma coisa que eu me lembrei... É... Tem dias que o seu estado emocional ele tá abalado, a sua escrita não é a mesma, ela muda... Por isso que eu te falei que é... que depende... é... como eu falei pra você... que vai muito da pessoa, né?, do dia da pessoa, porque eu... tem dia que você num tá bem, sua escrita é totalmente diferente da que você consegue escrever normalmente, então é isso, tipo assim, eu acho que ela diz muito sobre a pessoa... né?... o estado em que ela está... então, é isso... (risadas) (Entrevista Cecília)
3. **E na minha comunidade também as pessoas são muito (pausa), a maioria é muito acomodada, e a maioria... outras pessoas, digamos que fosse muito bobinhas, e que tipo assim, qualquer pessoa que chegar lá, eles... cai na... vai de lábia, assim, é... se souber falar bem, pronto, leva o povo. E eu falei "Gente, num é só isso". (pausa) Por exemplo, minha comunidade, teve um ano, eu num me lembro qual, ganhou um carro, pra saúde.... mas, assim, o vereador chegou lá, assim, e tá assim, "Ó, o carro é seu", eu "Tá. E cadê documento?"; "Cadê, uma coisa assim que registra, assim, que esse carro é nosso". Porque foi, ele foi perdendo, porque ele foi saindo do mandato dele, e cadê o carro?; eu falei "Gente, num é assim". (Entrevista Jarid. Grifos meus)**
4. Antes da universidade. Os professores sempre falavam que era bom<sup>53</sup>, uma coisa assim que era... era... é... que era bem... é... É, bem elaborado. Bem é... criativo, também... Assim, criativo no sentido de saber organizar o que eu queria colocar, assim, no papel... Porque o resumo tinha que ser de algum tema, né? É, então (pausa)... tipo... essa... essa... (pausa) essa vontade e **esse gosto de escrever, assim, é... aflorou mesmo na universidade, assim... depois que eu comecei, depois que eu comecei a ser cobrado... pra escrever... que eu precisei escrever...**(Entrevista Mário)
5. Eu fui fazer o vestibular e, no dia de fazer o vestibular, nos dias, eu entrei no cursinho de redação, pra eu tentar melhorar um pouco mais a minha escrita, porque eu sempre tive essa dificuldade de escrever, de colocar coerência no texto, na redação. Eu não tenho dificuldade, assim, em ler, eu gosto muito de ler, mas eu sou lento, entende? pra mim interpretar uma questão que eu leio eu sou lento, porque eu leio "ah, não entendi", leio novamente... Eu sou lento pra interpretar. Então, entrei no cursinho de redação, pra tentar melhorar um pouco mais a minha escrita (pausa)... e chegou... finalmente chegou o dia de fazer o vestibular... nossa, bateu uma doença danada em mim... aquela labirintite... (Entrevista Carlos)
6. Como alguém pode saber tanto como ele?<sup>54</sup> Quem sabe um dia eu serei como ele?(Entrevista Lya)

Os entrevistados, nos trechos acima, adotam posicionamentos em relação a concepções e funções da escrita, demonstrando suas formas de pensar, agir e sentir em relação a tais. Manuel evidencia a função da escrita como planejamento, como forma de organizar suas ações presentes e futuras. Ele vê a escrita como uma possibilidade de

<sup>53</sup> Nesse momento, ele se refere aos textos escritos por ele antes de sua entrada na Universidade.

<sup>54</sup> A entrevistada está se referindo a um professor de seu curso na universidade.

planejar a própria vida (um uso mais individual), podendo-se entendê-la como um processo que permite o desenvolvimento de processos avaliativos em relação ao alcance de ‘metas’. No momento da entrevista, Manuel se mostrou preocupado em atingir suas metas e, para isso, ele repetia sobre a necessidade de planejar e se autodisciplinar.

Como ele ficou muito tempo sem estudar (10 anos), Manuel sente algumas dificuldades nesse retorno à escola, assim se impõe uma disciplina que, pode-se dizer, alcança certa rigidez. Logo, pode-se inferir (a partir do contexto da entrevista) que, certamente, ele estaria falando de si mesmo, no sentido de que ele escreve o que deve ser feito, e, depois avalia o cumprimento de tarefas que ele se atribuiu.

Cecília, em sua fala, fornece pistas sobre formas de sentir. As emoções interferem na escrita. O ‘estar bem’ é fundamental para ela em termos do alcance de clareza em um texto. Como a escrita exige uma exposição do autor/produtor ela enfatiza o estado emocional como uma forma de expressão do equilíbrio, revelado no texto.

Jarid apresenta uma visão de escrita muito ligada a questões sociais. Para ela, a escrita é um documento, um registro. Ela apresenta uma situação vivida por sua comunidade. Eles ganharam um carro de um vereador, mas ele não passou a documentação. Por não ter sido reeleito, o vereador ‘tomou’ o carro e a comunidade nada pôde fazer; não havia nenhuma documentação que comprovasse a doação. Essa experiência a fez atentar para as funções da escrita como um registro, como um documento que ‘prova’ determinadas ações.

Anteriormente, nesta pesquisa, discutiu-se a questão da escrita como registro, como documento. Jarid, por ter vivenciado esse tipo de experiência (com um vereador), passou a entender a importância da escrita documental. Talvez essa seja uma modalidade de escrita cujo valor social é imprescindível para ‘transações públicas’, por isso ela se mostra mais atenta e desperta também nos outros essa visão: *‘Cadê, uma coisa assim que registra, assim, que esse carro é nosso? Gente ‘num’ é assim...’*(Entrevista Jarid) essa fala deixa entrever uma prática ‘comum’ na sociedade brasileira. Os políticos ‘doam’ e depois ‘tomam’ de volta determinado bem, agindo de acordo com a chamada ‘lei do Gérson’.

Esses grupos sociais ‘acostumados’ à invisibilidade, mas também acostumados a serem enganados, por não deterem conhecimentos acerca de escrita documental, incluindo aí as legislações revivem uma história ‘permanente’. O pouco acesso a processos de escolarização ajuda a perceber práticas tradicionais. Em tempos mais remotos, quando os processos de escolarização eram ainda menos acessíveis, as pessoas

empenhavam ‘a palavra’. Dar a palavra naqueles tempos era firmar um compromisso, assumir a realização de um ato. Expressões como ‘dar um fio de barba como garantia’, ou ‘palavra de rei não volta atrás’ demonstra a existência dessas práticas. Falar era literalmente assumir compromissos, inclusive legais. Como camponeses fazem parte de grupos com pouca escolaridade, a palavra ‘empenhada’ ganha foros de legalidade. Mas, essas tradições nem sempre são assumidas por todos. O carro se foi, mas ficou a lição: é preciso documentar, saber fazer uso da escrita para não ser mais enganado.

Passe-se agora a observar os depoimentos 4 a 6. Mário (depoimento 4) explicita os parâmetros que orientam as suas comparações em relação à própria escrita em tempos diferentes: o antes e o agora na universidade. Antes da universidade os seus textos eram considerados ‘bons’ pelos professores, na universidade nem tanto. Assim, ele vai se descobrindo como escritor. Se até o ensino médio sua escrita era avaliada como sendo uma boa produção, na universidade a convivência e a necessidade de outras produções, outros gêneros textuais requerem outros posicionamentos.

As declarações de Mário evidenciam a questão da escrita como um processo. De acordo com Soares (2008), os sujeitos, ao longo de suas vidas, desenvolvem processos de letramento; por serem processos cuja complexidade é significativa, nunca se é totalmente letrado, mas também não se tem letramento ‘zero’. Isso significa que, como processo, o sujeito sempre terá, na escrita dos diversos gêneros textuais, um desafio, e, à medida que lhe é exigida essa escrita, ele poderá alcançar um nível mais elevado de letramento, mas sempre existirão outros gêneros, outros contextos em que esse sujeito poderá se sentir ‘despreparado’ para a sua escrita.

Assim, para os parâmetros do ensino médio seus textos eram bons, mas como a universidade diversifica e requer a escrita de outros gêneros/textos em perspectivas ainda não experimentadas por ele, os questionamentos se apresentam. A referência ao resumo evidencia as especificidades requeridas pela universidade; raramente, o estudante da educação básica é solicitado a produzir esse gênero textual, enquanto na universidade esse se torna corriqueiro.

Se os textos alteram, também se alteram os parâmetros avaliativos “*depois que eu comecei, depois que eu comecei a ser cobrado... pra escrever... que eu precisei escrever...*” Mário explicita a aprendizagem a partir de um desejo, porque ele afirma que gosta de escrever, mas também esse desejo traz consigo a necessidade. Como ele é cobrado, precisa escrever. E essa ação se realiza de forma mais ou menos tranquila. Consegue, segundo ele, escrever adequadamente e a contento os textos requeridos pela

universidade. Finalmente, ele distingue as qualidades de um bom texto: criatividade e clareza. Esses são elementos essenciais para um texto ser considerado ‘bem elaborado’. Se no ensino médio o texto era mais criativo, a universidade passa a exigir organização das ideias e maior clareza, segundo o depoente.

Carlos (depoimento 5) relata sobre as suas dificuldades na escrita; ao final do ensino médio, inicia um curso para tentar melhorar sua ‘redação’. A coerência textual é uma de suas preocupações. Para ele escrever bem é alcançar a coerência textual. Suas ‘dificuldades’, entretanto, talvez apresentem um caráter muito mais emocional; o medo da escrita é grande. No dia do vestibular, ele adoeceu (labirintite) e soube-se, na continuidade da entrevista, que ele só fez o vestibular porque a mãe praticamente o ‘obrigou’ a se levantar da cama e ir.

Nesse sentido, ele ‘repete’ um medo, comum a muitas pessoas, o medo da ‘folha em branco’. Escrever pode causar pânico, porque escrever implica se ‘desnudar’ diante do outro, e, obviamente, de si mesmo. Por isso o medo, o pânico que o adoece. Além disso, escrever – considerando-se um processo avaliativo, como um vestibular, significa a possibilidade de ter que começar ‘tudo’ de novo. Pode ser um ano de vida em que se recomeça ‘tudo’. Além disso, a escrita requer não apenas um conjunto de conhecimentos, inclusive linguísticos, mas requer principalmente, e na mesma ordem hierárquica, ‘ter o que dizer’ (cf. GERALDI, 1997). Caso não se tenha ‘o que dizer’ não se escreve, principalmente se consideradas as condições de avaliação exigidas em um processo seletivo, no caso dele, o vestibular para a UFVJM.

Por fim, o depoimento de Lya. Ao ser questionada sobre a sua escrita, ela divaga, não responde de maneira direta, mas fala de seu professor. O professor ‘XXXX’ é o seu ideal. Ela afirma que ele é excelente professor e que sempre devolve os textos produzidos por ela com muitas observações. “Como alguém pode saber tanto como ele? Quem sabe um dia eu serei como ele?”

Essas questões apontadas por Lya permitem algumas reflexões; em primeiro lugar, é interessante lembrar que ela teve todo o processo educacional (educação básica) fragmentado. Foi aluna do ‘telecurso’, da EJA e somente a partir daí conseguiu concluir o ensino médio. Suas dificuldades de escrita são assumidas por ela. E quando afirma que quer ser igual ao professor evidencia um posicionamento em relação à escrita perpassado pela ‘normatividade’, mas não só.

Em outros momentos da entrevista, ela declara que sua família apresenta um nível muito baixo de letramento: “eu venho de uma família... é... é... bem humilde,

digamos assim, de dez irmãos... Meu pai e minha mãe, analfabetos. Mas até então... só a minha irmã mais nova, de 24 anos, que tem o ensino médio, (pausa) e os outros, é... mal concluíram o ensino fundamental. (pausa) tendeu? [...] Seis irmãos meus são analfabetos”. Esse nível de letramento familiar interfere no letramento de Lya. Os poucos contatos com materiais de leitura, a trajetória escolar fragmentada aumenta a distância entre ela e uma escrita adequada aos padrões universitários.

Ela complementa, a partir do momento que, de certa forma, insisto na questão da escrita: “*Eu sei o que dizer, como dizer, eu... na hora de botar no papel, a pontuação, talvez, talvez eu não tenha, não tem coerência, né? (pausa) ou coesão... num texto ele tem que ter coerência e coesão... (pausa) Então, às vezes, eu acho que o meu não tem; sabe?*”. Um bom texto, para ela, deve apresentar coerência e coesão, mas ela afirma que os seus textos não têm. Embora afirme que ‘sabe’ o que dizer; essa transposição para a escrita a assusta e aí a pontuação é nomeada como uma grande dificuldade. Por isso, ela estabelece a relação com a coerência, sem pontuação o texto não permite (ou dificulta) o estabelecimento da coerência e, obviamente, não apresentará coesão. A normatividade da escrita reaparece mais fortemente.

Com o objetivo de sintetizar as questões até então discutidas, apresentam-se algumas reflexões acerca das categorias construídas e demonstradas até o presente momento. Antes de mais, é fundamental realçar o papel que esses jovens estudantes passam a desempenhar em suas comunidades. Eles passam a se constituírem como lideranças em suas comunidades, principalmente entre a população mais jovem.

Buscou-se demonstrar como eles enfrentaram/enfrentam as provocações que a vida lhes vem impondo. Sendo negros, pardos, brancos, homens, mulheres e pobres, carregam ainda a pecha de serem também camponeses. Porém, pela sua força e pelos exemplos (principalmente de mães e tias) que têm, conseguem se redescobrir de outras formas. Os entrevistados passam a se valorizar, resgatando em si e em sua comunidade um conjunto de histórias e de memórias que eles detêm. A valorização de saberes, de conhecimentos, vem *paripassu* a um enfrentamento, revelado pela adesão a lutas sociais, por acessar políticas públicas. Nessa perspectiva, a participação social os instrumentaliza com um conjunto de informações que lhes permite ampliar o entendimento sobre suas condições e qualidade de vida.

A participação social, o engajamento em lutas comunitárias, a reativação de grupos de jovens ou outros, cujo objetivo é construir, ampliar debates acerca de questões comunitárias, sobre questões de etnia, reconhecendo-se como quilombolas,

como camponeses são pontos fundamentais para o entendimento de quem é esse sujeito que vai se constituindo nessas lutas coletivas.

Redescobrem-se como iguais, como sujeitos de direitos; e, nesse movimento ganha destaque o mundo camponês, porque reconhecem as violências que historicamente vêm sofrendo, em uma sociedade que insiste em os manter invisíveis. A entrada na universidade consolida desejos de visibilidade, de cidadania. Essa instituição lhes oportuniza reconhecimentos de outros saberes que suas comunidades guardaram. A percepção da importância do resgate de memórias e de lutas comunitárias os transformam em ‘lutadores do povo’, provocando mudanças significativas em suas formas de se ver, de ver o outro, de pensar, de sentir e de enxergar as próprias histórias e as histórias de suas comunidades.

A escrita começa a transcender a escola, tendendo a ser incorporada no cotidiano desses sujeitos; principalmente pelo conhecimento de legislações específicas ligadas a direitos de camponeses e de cidadãos. A busca e o conhecimento de leis fazem com que sejam ampliadas as formas de participação em movimentos sociais. O reconhecimento da existência de uma escola de direitos – materializada na LEC-LC, são elementos que oportunizam o aparecimento de posturas mais arrojadas e entendimento sobre a necessidade de ampliação e participação em lutas coletivas.

Assim, outras RS vão sendo formadas por eles: outras representações de si mesmos, de escola, de escrita. Ao tomar consciência de si, eles assumem seus lugares no mundo em outra perspectiva. Redescobrem a escrita como uma forma de luta, um recurso que pode e deve ser disponibilizado para eles e para sua comunidade que mesmo não detendo tal instrumento em sua totalidade, pode e deve ser assimilada/tomada para que sirva aos propósitos das lutas sociais.

Pensar que as oralidades presentes representam identidades durante tanto tempo subjugadas e consideradas menos esclarecidas, começa a ser visto hoje como formas de dominação e alienação impossíveis de serem aceitas. Eles se encaminham para o entendimento do ‘valor da letra’, mas reconhecem que existem opressões a serem vencidas e que a aquisição de tal tecnologia pode ser forma de libertação, de não se deixar enganar. Por isso reconhecem também que os saberes, os conhecimentos estarão sempre a serviço de alguém, então que tais conhecimentos sejam colocados a serviço de sua comunidade; e, para que isso possa acontecer têm consciência de que um maior número de pessoas precisa ter acesso à universidade, aos estudos, para que possam

juntos se libertarem. Não existe libertação individual, pois esta se dará de forma coletiva, construída socialmente.

Pode-se, pois, inferir a partir dos dados até então analisados que ‘todos’ os entrevistados se encontram em movimento, melhor dizendo, se houve/há uma RS de escrita essa se pauta em parceria, em conluio com a vida em sua totalidade. Escrever e ler servem a propósitos, não escrever, não ler também. Escrever e ler podem ser ‘peças’ fundamentais para a construção de outras histórias, inclusive das próprias histórias e das histórias de suas comunidades. Assim, alguns se prendem a formas, outros nem tanto; passam a entender gradativamente, cada um em seu tempo, que as escritas, as oralidades têm um propósito para além da ‘simples’ informação.

A língua está a serviço (também) de alguém ou de interesses dos diferentes grupos sociais, que podem usá-la para se libertarem, para escreverem outras histórias, para si e para os companheiros. Esta é um instrumento de libertação, um instrumento político que serve a quem a detém. Conhecer é preciso, dominar as escritas e entendê-las como práticas sociais já se tornou ponto pacífico.

Ainda, eles começam a entender as culturas escritas inseridas em momentos e contextos sociais em que os usos e os vários registros são de fundamental importância para si e para sua comunidade. As ‘leis’, as políticas públicas são resultado de um conjunto de lutas e, como tais devem ser ‘re-conhecidas’ e mais que isso, devem se constituir como objeto de apropriação e reflexão constantes. Quilombolas, camponeses, homens e mulheres devem se apropriar de conhecimentos, instrumentalizando-se para ampliarem suas capacidades de resistência e lutas coletivas.

Toma-se consciência da própria luta e da luta de seus(as) companheiros(as) e a importância da participação coletiva para quaisquer conquistas. Ao se colocarem em um mesmo curso, eles e elas se ainda não a têm, passam a reconhecer no(a) outro(a) a sua força, porque se reconhecem como iguais, possuidores de trajetórias com muitas semelhanças; descobrindo aí a própria força.

As provações guardam semelhanças entre um e outro informante e essas não são sutis: uma escola distante seja fisicamente ou do ponto de vista da construção de conhecimentos, uma escola que torna invisíveis seus alunos e mesmo seus professores, não reconhecendo a ambos – professores e estudantes, como sujeitos de direitos. Escolas que reafirmam uma ‘máxima’ tão comum: “Para essas populações quaisquer escolas servem, mesmo que sejam escolas de aparência”. As comprovações podem ser vistas e revistas nos vários depoimentos, dos quais se transcreveram trechos.

Em relação às escritas podem-se perceber vários movimentos, que em suas constantes elaborações e reelaborações encaminham-se para uma cultura da escrita de forma mais interativa, como práticas sociais neste caso, ainda muito vinculadas a instituições escolares (escola fundamental, escola de ensino médio, universidade). Entretanto, podem-se perceber ainda outras funções e usos para a escrita: escrita para fins acadêmicos, para planejamento, como possibilidade de reflexão sobre o passado (registro); eis algumas das descobertas dos entrevistados. Mas a escrita também se configura como uma forma de organização, talvez por isso a necessidade da letra bonita, de fazer as atividades manualmente, para depois ‘passar a limpo’ no computador. Talvez sejam resquícios de um passado quando a letra bonita era fundamental, ancorados na tradição, alguns elementos subsistem nas RS de escrita. Ou talvez a preocupação com a letra bonita, seja apenas um ‘capricho’, um ‘aluno caprichoso’ na realização de suas tarefas.

### 3.2.3. A Normatividade da/na escrita

*Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.  
Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal  
pagos:  
Que não são embora sejam.  
Que não falam idiomas, falam dialetos.  
Que não praticam religiões, praticam superstições.  
Que não fazem arte, fazem artesanato.  
Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da  
imprensa local.  
Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.  
(Eduardo Galeano- O livro dos Abraços. In: Chicas. Rap do Silva)*

Em primeiro lugar, é necessário especificar, neste trabalho, o ‘lugar’ da normatividade, bem como a que fatores, elementos, posicionamentos nos referimos ao nos referenciarmos a tal. É conveniente reafirmar que se parte do pressuposto de que a língua é um processo de interação entre sujeitos constituídos socialmente e se revela a partir de situações e práticas comunicacionais, portanto, considera-se a língua como um processo ativo, como uma ação que estabelece comunicações, mas mais que isso, marca o ‘lugar’ dos sujeitos nas sociedades em que estão inseridos.<sup>55</sup>

A fim de explicitar os caminhos percorridos e a serem trilhados, inicia-se esta seção retomando Foucault (2001) que afirma:

---

<sup>55</sup>Essa afirmativa baseia-se em estudos de Bakhtin, Soares, Geraldi, Koch, Matêncio, dentre outros autores.

suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também é a interdição. Sabe-se que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. (Cf. FOUCAULT: 2001, p.8-9)

Assim, é fundamental retomar as relações de poder na produção/circulação de discursos nas sociedades contemporâneas. No Brasil, como se afirmou anteriormente, a sociedade se organizou de modo a selecionar discursos, que parafraseados, repetidos, fez calar um conjunto de vozes sociais, estabelecendo processos de exclusão e interdição dessas mesmas vozes. Nesse sentido, constituiu-se uma sociedade que desqualificou(a) grupos sociais, a partir da interdição/exclusão de suas vozes. É em Foucault (Idem) que se encontram estudos/análises que permitem o entendimento de processos de exclusão constituídos a partir da linguagem. Veja-se como Souza Santos (1995) refere-se a esse autor:

Se Marx é o grande teorizador da desigualdade, Foucault é o grande teorizador da **exclusão**. Se a desigualdade é um fenómeno sócio-económico, a **exclusão é sobretudo um fenómeno cultural e social, um fenómeno de civilização**. Trata-se de um processo histórico através do qual uma cultura, por via de um discurso de verdade, cria o interdito e o rejeita. Estabelece um limite para além do qual só há transgressão, um lugar que atrai para outro lugar, a heterotopia, todos os grupos sociais que são atingidos pelo interdito social, sejam eles a loucura, o crime, a delinquência ou a orientação sexual. Através das ciências humanas, transformadas em disciplinas, cria-se um enorme dispositivo de **normalização** que, como tal, é simultaneamente qualificador e desqualificador. A **desqualificação** como louco e como criminoso consolida a exclusão e é a perigosidade pessoal que justifica a exclusão. A exclusão da normalidade é traduzida em **regras jurídicas que vincam, elas próprias, a exclusão**. Na base da exclusão, está uma pertença que se afirma pela não pertença, um modo específico de dominar a dissidência. Assenta num discurso de fronteiras e de limites que justificam grandes fracturas, grandes rejeições. Sendo culturais e civilizacionais, tais fracturas têm também consequências sociais e económicas ainda que se não definam primordialmente por elas. Aqui a integração não vai além do controle de perigosidade. (SOUZA SANTOS: 1995, p. 03. Grifos meus)

Atribuir a determinados grupos a qualificação de ignorantes, brutos, rudes, constituiu, historicamente, um alijamento e depreciação desses, tornando-os apartados da sociedade, tornando-os, enfim, sujeitos que ‘não podem dizer’. E quando o

faziam/fazem seus discursos não apresentam valor, quer em relação à forma, quer em relação ao conteúdo.

Por séculos, as instituições sociais repetiram um conjunto de normas relativas ao denominado ‘bem falar’. Esses discursos parafraseados em diversos momentos, circunstâncias, instituições conquistaram a adesão da ‘sociedade de amadores’, passando a serem vistos como ‘discursos de verdade’ (cf. FOUCAULT: Idem). Neste trabalho, assume-se o discurso como o lugar das RS, a partir de formas de difusão e divulgação dessas. Portanto, busca-se interrogá-lo a fim de compreender, nele e por meio dele, como os sujeitos constroem estratégias de construção/transformação/perpetuação de RS difundidas e divulgadas socialmente, a partir dos graus de proximidade que esses sujeitos demonstram entre o ‘fato’ novo e suas experiências anteriores, constituídas socialmente a partir de seu pertencimento a instituições/grupos sociais.

Tem-se como suposto, que as narrativas (entrevistas) produzidas podem oferecer dados, que permitam a sua análise a partir de inferências sobre as operações textuais/discursivas evidenciadas pelos sujeitos em suas produções (discursivas), mas também se considera a cena enunciativa e os ‘lugares sociais’ explicitados pelos entrevistados, bem como as formas de referência utilizadas por eles em seus discursos. Trata-se, portanto, de tentar ‘recuperar as cenas, posições e mecanismos enunciativos, as repetições, as referências (retomada, remissão e/ou outras), que implicam a construção/transformação de concepções de língua e seu ensino que podem revelar as RS e os movimentos realizados pelos sujeitos no processo de adesão/refutação/transformação dessas.

Ao se trazer a normatividade como uma categoria de análise, faz-se oportuno ainda apresentar as reflexões de Gnerre (1985) sobre a normatividade a partir de dois aspectos. O primeiro se relaciona ao que esse autor, denomina de acordo com Bourdieu e Boltanski (1975) de “amnésia da gênese”. Essa pode ser verificada pelos estudos das normas linguísticas desconsiderando que a construção/constituição delas são resultados de um consenso e redefinições ao longo da história. Ao colocar os estudos na perspectiva da ‘amnésia da gênese’ desconhecem-se as redefinições, as tensões provocadas pelas mudanças e alterações entre as ‘normas’ em que, por vezes, coexistem duas ou mais possibilidades até que uma se sobreponha às demais.

Além disso, a amnésia da gênese permite que se aprenda a partir de uma explicação tautológica: “já que existe uma norma para ser ensinada é bom que todo

mundo aprenda esta norma; [...] fazemos isso porque sempre foi feito” (GNERRE: 1985, p. 21). Assim, as normas e seu ensino se colocam em uma perspectiva da continuidade, sem que sejam evidenciadas as rupturas, ocasionando então a aprendizagem da normatividade linguística de modo a contribuir para a fundação da “legitimidade da língua oficial” (cf. BOURDIEU e BOLTANSKI, citado por GNERRE: 1985, p. 21).

Esse autor continua a afirmar que essa legitimidade recai muito fortemente sobre as estruturas linguísticas, mas também há outros aspectos onde tal normatividade pode ser observada, talvez de forma mais sutil, mas tão ‘eficazmente’ discriminatória quanto. Trata-se das relações que os falantes estabelecem com a prosódia, com os sotaques, e outras características ‘consideradas menores’, porque não pertencentes a formas da língua, mas que em comunicações face a face, desempenham um papel central.

A produção de uma prosódia e uma fonologia aceitáveis, um bom controle do tempo, do ritmo, da velocidade e da organização das informações ou dos conteúdos, além dessas características relacionadas à língua, há outras, tais como as posturas do corpo, a direção do olhar, etc. tudo isso entra, na realidade, no “julgamento” através do qual uma pessoa tem que passar, mas nada disso está explicitamente mencionado ou legislado na gramática normativa”(GNERRE: idem, p.22)

Neste trabalho, quer se pensar, pois, como esses elementos linguísticos e/ou para além do linguístico ajudam a compor a normatividade e se deixam ‘ver’ nos discursos pronunciados. Passa-se, então, ao exame dos discursos (narrativas) a fim de ressaltar os elementos que o compõem e como o compõem. Veja-se o depoimento (1) abaixo transcrito:

1. As pessoas... principalmente as que moram em cidade, já têm essa... essa... a ideologia que o povo do campo não sabe falar... (pausa) como se a gente soubesse menos, né?, do que quem morasse na cidade. Eu acho que, que, é... essa repetição de dizer... quem é o povo do campo, como... se o povo do campo sabe falar ou não, vestir ou não, é... é... esse... esse... essa repetição, né?, de... de... (pausa) dessa ideologia, de dizer que o povo do campo não sabe falar, é que isso acaba, a gente acaba colocando na cabeça e, de alguma forma, reproduzindo, né? (pausa) É... Mas eu, eu... no espaço que eu sempre tive, assim, em questão... da igreja, em questão do... do... do... (pausa) da minha organização comunitária, mesmo; até mesmo no... no... dia a dia, na escola ainda... quando eu tava estudando... a gente sempre tinha, teve essa dificuldade, eu me sentia que eu tinha muita dificuldade, nessa questão do português, nessa questão... de falar direito. Porque as pessoas falam essa questão "falar direito", mas o que que é falar direito pra elas? (pausa) Cê entendeu? E, assim, eu sempre fiquei me questionando, nessa questão. Hoje, a gente tem um contato, tá no ensino superior, mas tem já, já... uma outra ideologia, de onde, desse lugar que a gente veio, né?, desse lugar, do contato com essas pessoas... aquilo que

a gente reproduzia, e aí, hoje, a gente já tem uma outra ideologia, né, sobre as varia... em termo de variações linguísticas e tudo mais. (Entrevista Maria).

Maria, em seu depoimento, explicita um aspecto do que vem se buscando evidenciar neste trabalho; a sociedade ‘adotou’ um dos mitos apontados por Bagno (1997) quando se trata de eleger uma modalidade linguística como ‘a’ correta, em detrimento de todas as demais. Atribuir a alguns grupos, neste caso, a camponeses uma fala desorganizada e incorreta constitui-se como um dos mitos de que o falar bem corresponde ao conhecimento gramatical, à adoção de uma modalidade linguística que se mostre relacionada a processos de escolarização.

Maria admite que reproduz para si mesma essa ideia de não saber falar português, porque essa é uma fala ‘re-produzida’ incessantemente para ela. Um discurso repetido incessantemente (talvez durante séculos) acaba se inserindo ‘no verdadeiro’, sem necessariamente o ser. São as instituições sociais, de modo especial algumas práticas escolares que ajudam a transformar o ‘mito’ em verdade. O excesso de correção em relação à normatividade da língua pode ter contribuído para arraigar a crença de uma ‘língua certa’.

Porém, mesmo tendo admitido essa fala como ‘inserida no verdadeiro’, durante um bom tempo de sua vida, hoje, na universidade, ela começa a entender os ‘lugares’ de fala. De um lado, uma sociedade que impõe uma visão baseada muito mais em questões sociais que necessariamente linguísticas, qualifica ‘um’ falar’ como ‘correto’ e os demais como incorretos; de outro, a universidade que, teoricamente, evidencia os diferentes falares como um processo natural na/da língua. Maria cursa o 7º módulo da LEC-LC, o que implica o acesso a teorias linguísticas – Sociolinguística e outras– que analisam tal questão a partir de diferentes perspectivas.

As informações com as quais passa a ter contato a partir do curso produzem em Maria um movimento em relação às RS de língua e de seus usos. Se, anteriormente, a ‘ignorância’ atribuída a camponeses a colocava no ‘lugar’ de falta, a partir da universidade ela começa a se conscientizar do caráter social da língua, entendendo que tal questão realmente não passa de um mito, construído com finalidades que alcançam outros campos, além do linguístico.

Maria inicia um movimento em relação a suas RS, inclusive como camponesa. A sua participação em movimentos de igreja e sua liderança permitem que ela inicie um processo de reconstrução de RS em relação a si mesma, em relação aos camponeses e, obviamente, em relação às linguagens e suas situações de uso.

Explicitam-se dois tempos em sua fala, um momento anterior, em que ela acredita: *“essa repetição de dizer [...] dessa ideologia, de dizer que o povo do campo não sabe falar, é que isso acaba, a gente acaba colocando na cabeça e, de alguma forma, reproduzindo, né?”*. A partir, porém, de sua entrada na universidade, ela começa a repensar esses fatos e suas crenças: [...] *Mas eu, eu... no espaço que eu sempre tive, assim, em questão... da igreja, em questão do... do... do... (pausa) da minha organização comunitária, mesmo; até mesmo no... no... dia a dia, na escola ainda... quando eu tava estudando... a gente sempre tinha, teve essa dificuldade, eu me sentia que eu tinha muita dificuldade, nessa questão do português, nessa questão... de falar direito.*

Sua liderança social e o acesso a informações permitem que inicie um processo de ruptura com as RS que lhe foram impostas. Se, anteriormente, ela objetivou informações que colocavam as pessoas do campo no lugar do não saber, a sua entrada na universidade e o acesso a outras informações permitem que ela passe a objetivar esses dados novos, ancorando suas RS em outros paradigmas, alcançando também diferentes perspectivas em relação a esse grupo social. Admitir questionamentos em relação a falas como *“o povo do campo não sabe vestir”* assevera a percepção de outro lugar social, demonstrando que a alteração de **‘uma’** RS pode implicar a alteração de formas de vida.

Portanto, não se trata de alterar apenas suas relações com a língua e com a escrita. Tal alteração implica reconhecer-se de outro lugar, reconhecendo o protagonismo desse grupo social. Implica uma mudança de paradigmas que transformam a vida desses sujeitos. Esse comentário torna-se importante, dado que não se quer dar a entender, neste trabalho, a língua, a escrita desvinculada da vida. Alterar, pois, as relações linguísticas construídas pelos falantes, implica um *‘empoderamento’* desses porque não admitem mais a *‘tutela’* de outrens. O empoderamento de Maria em relação aos fatos linguísticos, implica um conjunto de questionamentos, pois, se aparentemente *‘vestir’* e *‘falar’* não têm relação, nesse contexto esses verbos apresentam uma relação intrínseca, evidenciando as alterações em padrões de comportamento.

Há, assim, uma ruptura com padrões *‘comportamentais’* que inserem a língua (escrita) na vida das pessoas. É como *‘um fio’* de um *‘tecido’* que se desfia e que vai *‘puxando’* outros, descortinando outras possibilidades de enxergar e estar no mundo, alterando formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos. Assim, ela desconstrói mitos e discursos *‘inseridos no verdadeiro’* (FOUCAULT: idem), que se relacionam a

afirmativas como “as pessoas do campo não sabem vestir, não sabem falar”. E, ao alterar uma relação ocorre um ‘efeito em cascata’, porque ela começa a alterar um conjunto de RS de si, do grupo, e, óbvio, de sua fala e do que vem a ser o processo de escrita, iniciando, pois, um movimento em suas RS. A esse processo, Antunes-Rocha (2012) denomina RSM.

Em relação a tais mudanças e suas relações, veja-se ainda o depoimento de Marta (depoimento 32), cuja alteração se refere ao entendimento sobre o MST:

1. Era um projeto de alfabetização que chama Mova Brasil, baseada na... metodologia freiriana. (pausa) E, assim, a gente alfabetizava pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar,[...] (a gente)**Conhecia campo, é campo... E aí levaram a gente pra conhecer o... o MST, que era o movimento... e, assim, que a mídia passava pra mim, eu tinha pra mim que o MST era um bando de bagunceiro e baderneiro e quebrava tudo, e aí quando eu cheguei dentro do acampamento, assim, que a gente foi ouvir a história, que a gente foi poder entender...** e a forma deles e a realidade que eu pude ver que não é o que passa... E outra coisa que me chamou atenção: **o jeito de educar deles. Eles têm um projeto que chama de Ciranda, com todas as crianças, que eles aprendem aquele cotidiano lá, a leitura... a forma de contar história é fascinante** (pausa), e, assim, o jeito deles contar história, o jeito deles ensinarem os meninos a escrever, a... a alfabetizar, aprender as primeiras letras, foi gratificante tudo isso. (Entrevista Marta.Grifos meus)

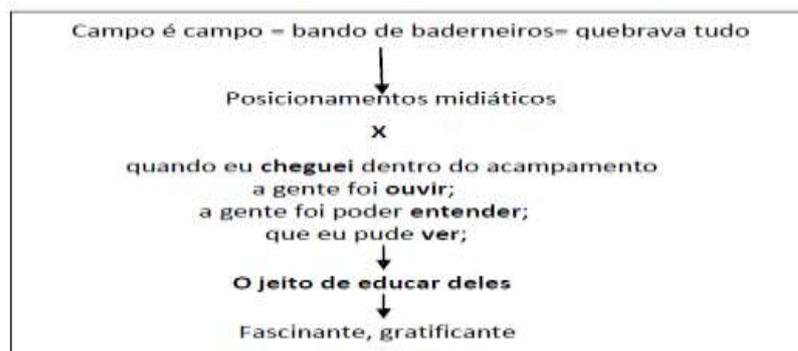
O assunto evidenciado nesse trecho refere-se ao MST como um movimento social, cuja imagem construída e reproduzida pelas mídias apresenta-se como um ‘discurso de verdade’, melhor dizendo, como ‘inserido no verdadeiro’ de determinada época. As mídias, a partir de seus processos de difusão, contribuem para a construção de RS, nesse caso, de RS sobre o MST, como sendo um grupo de ‘baderneiros, bagunceiros...’; Marta acredita nisso. Porém, ao se confrontar com a realidade de um acampamento, ‘re-descobre’ outras informações, ‘encanta-se’ com as metodologias utilizadas por eles e passa a ‘qualificá-los’ como sendo ‘fascinantes’. As adjetivações empregadas ressaltam a existência de, pelo menos, dois tempos: o tempo em que a informação veiculada era a midiática e o tempo da informação empírica.

A alteração se evidencia a partir, por exemplo, do uso de verbos: **‘levaram** a gente para **conhecer** o MST’– a passividade expressa no verbo ‘levaram’ evidencia o lugar de Marta no primeiro momento: ela ‘foi levada’; a ‘indeterminação’ do sujeito do verbo ‘levar’ mostra o cumprimento de uma ‘tarefa’ ligada ao seu trabalho (projeto de alfabetização Mova Brasil); como professora, ela ‘deve’, ‘tem’ que ir. O objetivo era ‘conhecer’ provavelmente não o MST, mas a metodologia implementada pelos professores do movimento em suas escolas.

‘Campo é campo’ – o uso do verbo ‘ser’ empresta ao enunciado o caráter de verdade atemporal, trata-se de uma definição circular, retratando o ‘é porque é’, muito usada no cotidiano do senso comum. Algo **é** assim, porque sempre **foi** assim, o que remete a perda da autoria e da temporalidade do enunciado, evidenciado pelo uso tautológico, circular da explicação. O ‘conhecer’ rompe com essa estrutura circular do enunciado, prenunciando o surgimento de contextos antagônicos, que se encaminham também do ponto de vista linguístico como o anúncio (continuidade da fala) do aparecimento de uma ideia adversativa (oposição). O fato de conhecer o acampamento apresenta a ela outras informações, o que evidencia uma relação da estrutura do enunciado como um contraponto à fala anterior.

Embora do ponto de vista linguístico não se observe a presença de conectivos adversativos, por exemplo, existe uma clara ideia de oposição. Veja-se uma possibilidade de leitura:

**Figura 17: Análise de entrevista**



**Fonte: Elaboração própria.**

‘Chegar, ouvir, entender, ver’ são constitutivos de uma experiência empírica que altera as RS sobre o MST em Marta. Constituem-se como informações ‘novas’ construídas a partir de sua experiência, permitindo que ela passe a ancorar suas representações em outros parâmetros. As informações vividas nessa visita contribuem para a alteração profunda da linguagem de Marta, as qualificações/referenciações atribuídas ao ‘outro’, transformam-se de modo radical.

Pensar, agir e sentir revelam-se no ato de linguagem, mais especificamente na alteração do uso de adjetivações, demonstrando o agir ‘na’ e pela língua. Fica evidente que falar é uma ação, indicando a ‘quebra’ da normatividade reguladora dos discursos dos sujeitos, que o ‘obrigam’ a seguir determinados paradigmas, visto que esses

determinam (mas são também determinados) a visão de mundo desse sujeito. Entende-se que nem sempre todos os membros de determinado grupo social adiram igualmente a essas novas representações, entretanto, pode-se afirmar, que esses membros a reconhecem— explicitamente ou não – como uma referência em relação a qual eles podem se situar. E revelam na língua, a partir de um conjunto de opções lexicais, semânticas, estruturais as ‘novas’ posições em relação a determinado fato/fenômeno.

Reafirma-se, ainda, que a alteração de ‘um’ posicionamento altera um conjunto de ideias em relação a outros fatos. A visita de Marta a um acampamento modificou as RS constituídas sobre o MST, isso, por sua vez, desencadeou um conjunto de ‘movimentos’ interiores que propiciaram a alteração de sua visão em relação a outros elementos, inclusive, a própria linguagem/língua. Evidenciam-se, nesse trecho, os movimentos desenvolvidos pelo sujeito (Marta) que explicitam as RSM ocorridas.

Nesse contexto, são os movimentos que Marta desenvolve, que permitem que ela, tendo acesso a outras informações, a outras percepções, confronte-as, vivenciando a pressão à inferência, instada pelas informações midiáticas versus informações empíricas proporcionadas pela visita, e, dessa forma ela se coloca em movimento (RSM), logo suas RS se alteram. Esses processos são relatados por ela e são ‘marcados’ nos enunciados proferidos. As formas de adjetivação (em relação ao MST) alteram-se profundamente.

Vejam-se, a partir de agora, os depoimentos 1 a 3, a seguir:

1. Quando você se permite é... é... abrir... a sua cabeça... abre, a mente da gente acaba abrindo, né, em meio dessas... dessas excursões, dessas comparações, daquilo que a gente tem acesso, daquilo que a gente nunca teve acesso, como é essa relação agora, você acaba que... que... (pausa) cada vez melhorando mais. (pausa) **Que você coloca num papel aquilo que você... (pausa) você vira pesquisador da sua própria história, né?; aí você começa a conhecer um processo mais um pouco da escrita;** (pausa) quando ‘cê’ vira pesquisador do seu própria história, você começa a descrever ela... e... (pausa) e ir saindo um pouco de... e ...indo pra vários outros contextos na vida social, né? (pausa) É... Os trabalhos Tempo Comunidade eles vêm fortalecendo, também, cada vez, a nossa... a nossa escrita em termo de... (pausa) conhecendo a nossa escrita, valorizando, **nos valorizando enquanto sujeito daquele lugar, (pausa) é... é... trazendo, fortalecendo a universidade no campo, por meio da... da... responsabilidade que a gente carrega a partir daquilo que você acredita, né, que é possível.** (pausa) Então os trabalhos, os trabalhos eles contribuem e ampliam muito o conhecimento da gente (pausa), né? (pausa) Você começa a pensar e refletir de forma crítica por uma escola, **que é uma escola que você... acha que toda vida você teve o direito de ter aquela, de ter acesso à escola e tudo... e em determinado tempo isso foi te negado (pausa), né?**(Entrevista Maria. Grifos meus)
2. Mas não significa que se eu vou ter que escrever da forma correta, quando eu falar, vou ter que falar aquela forma correta, porque essa é a variedade linguística que a gente tem,

ela é ampla, né?ela... ela é grande, ela é nacional, assim, todo mundo fala uma co... um... ainda mais se a gente for pensar na questão regional, né?, questão de estado, questão de lugar pra lugar; ah, essa diferença, se eu falo uma coisa aqui, é o que minha língua me permite; se eu falo uma coisa em outro estado, eles vão achar diferente, mas é o que eles pensam e o que eu penso. Então, assim, de uma forma ou outra, é lógico que meu falar não vai permitir que eu escreva daquele jeito, mas vai ter um momento que eu vou ter a confusão entre uma palavra e outra, entre uma letra e outra, entendeu? Então, vai depender do... do contexto de diálogo... Eu posso escrever de uma forma pros agricultor e de outra forma pros professor, porque aqueles agricultores vão me entender às vezes até melhor do que os professores. ‘Tendeu’? Eu... Vai depender o que... que eu vou escrever pro meus professores e do que... que eu vou escrever pro meus agricultores. (Entrevista Conceição)

3. Até mesmo uma conversa com os meninos, eu penso, eu penso muito nisso, na questão de, tipo assim, **se o cara que eu tô falando com ele tá me entendendo, entendeu? (pausa) porque, tipo assim, se eu usar uma linguagem muito padrão, o... o... alguns vão entender e outros, não;** entendeu? Inclusive, assim, se eu usar uma linguagem simples, mesmo quem usa padrão vai entender e o outro pessoal, também. (Entrevista Marcelo. Grifos meus)

Os depoimentos registram outras formas de pensar a língua. O depoimento 1 (Maria) apresenta o quanto ela vem alterando seus posicionamentos em relação à língua. Finalmente, ela começa a acreditar mais fortemente na possibilidade de uma escola que seja mais próxima daquilo que ela vive. Ao se referir à universidade, ela reconhece a sua importância no sentido de que esta a aproxima da própria história, pois reconhece e valoriza os diferentes saberes. Mas, principalmente, ela inicia um processo de entendimento da língua escrita como um processo inserido na própria vida: “*Que você coloca num papel aquilo que você... (pausa) você vira pesquisador da sua própria história, né?; aí você começa a conhecer um processo mais um pouco da escrita*”.

Transformar-se em pesquisador da própria história realça a presença de um sujeito historicamente e socialmente constituído. Entender, em primeiro lugar, a escrita como um processo e, paralelamente, entender a escrita inserida na vida; a pesquisa sobre a sua comunidade permite o resgate da sua história e tal permite o entendimento de seu lugar no mundo. São Representações Sociais em Movimento, em processo, permitindo o ‘des-velar’ de si e do mundo. A valorização dos diferentes saberes que Paulo Freire (1997) explicita a partir da ‘desocultação das mentiras dominantes’. Tal ‘desocultação’ permite que ela inicie um processo de inserção da/na escrita, não apenas e tão somente como uma tarefa escolar, mas como uma prática inserida na própria vida, que permite e serve a reflexões, a ‘re-organizações’ que lhe propiciam desvendar esse ‘objeto’ de controle e distinção de sujeitos, recolocando-se no mundo. Entendendo-se, fazendo-se sujeito, dono da própria voz e de seu discurso.

Conceição e Marcelo (depoimentos 2 e 3) remetem-nos a outras perspectivas. Para eles, evidenciam-se os diferentes falares, e, nesses, os diferentes modos e usos da escrita. Não se escreve sempre da mesma forma, assim como não se fala sempre da mesma forma. A oralidade e a escrita embora lhes sejam reconhecidas as semelhanças, constituem-se como práticas que requerem formas diferenciadas. Para tanto, a consideração do outro, de um público alvo estabelece e ajuda a constituir as ‘minhas’ falas. Falares diferenciados, quer regional, quer nacional, quer localmente, mas que deixam entrever os preconceitos linguísticos socialmente construídos. A organização da fala se faz a partir de um ‘TU’ (Bakhtin) ou de um ‘alter’ (Marková) mas coaduna principalmente com a ‘tomada da palavra’ no sentido freireano da expressão.

Esses movimentos evidenciados em diferentes momentos das entrevistas vão reafirmando paulatinamente os movimentos das RS, isto é, as RSM desses sujeitos, alguns mais marcados pela presença da universidade em suas vidas, outros talvez não apenas pela universidade, mas também e, principalmente, por movimentos que se iniciaram anteriormente a essa, mas que encontram ambiente propício para a sua ampliação na universidade. Essa vem construindo/reforçando o sentimento de pertença desses sujeitos. Evidenciando que não há por que ter vergonha, medo de falar. Se a palavra foi negada a esse grupo social, novamente recorre-se a Freire (1987, 1997), quando esse autor diz acerca do desvelar possibilidades, no sentido de ‘tomar a palavra’. É isso que esses sujeitos vêm construindo para si e para os seus pares – um conjunto de ‘outras’ possibilidades, inclusive e principalmente a tomada da palavra escrita, rompendo com uma normatividade social imposta, que impinge uma normatividade linguística.

Tal normatividade vem sendo questionada também em outros aspectos/elementos linguísticos. Observe-se o depoimento a seguir, que trata do registro (nominal) de uma comunidade quilombola. Nesse registro, consta o nome “Genipapo Pinto”, grafado com ‘G’, mas a ‘gramática’ grafa ‘Jenipapo’. A reflexão apresentada pela entrevistada retoma a questão da identidade. Suas reflexões abrem a possibilidade de entendimento de marcas identitárias a partir de outras grafias.

1. Pois é, eu falei com ele; eu falei assim “João”,<sup>56</sup> é questão, assim... porque a pessoa que registrou (pausa), essa... o nome da minha comunidade, ele... porque antes tinha aquela questão do “g”, eles falavam “guê”; e acho que eu falei assim com ele, eu falei assim “Na

---

<sup>56</sup> ‘João’ é o primo da entrevistada e é também um escritor.

inocência a pessoa registrou Genipapo com ‘g’”, porque eu falei “Eu não considero errado” (pausa)... E eu corrijo sempre as meninas, falo assim “Gente, num tá errado, **porque já se tornou cultural; já se tornou uma coisa, uma característica da comunidade**”. E muita gente, quando eu falo assim que eu não sou a favor de mudar, porque eu tô falando assim “**Gente, mudar o nome da comunidade é tipo mudar, também, a nossa identidade**”. (pausa) Porque eu num tenho muito conhecimento de quem fez esse registro, de como se deu, mas eu falei “Mas foi na inocência de... de como era a alfabetização aqui da... as primeiras alfabetização da comunidade”. (pausa) Eu falei assim “Hoje, pode ser que seja errado, mas talvez lá no passado, não era errado.” E como é que a gente vai corrigir isso? Como é que eu vou correr atrás de corrigir uma coisa que... que... que hoje, se tornou legalmente, assim, porque a certidão de quilombola tá lá “Genipapo Pintos”, mas... com ‘g’. (pausa) E aí eu fico, assim, às vezes eu fico na dúvida... (Entrevista Jarid. Grifos meus)

A escrita, em seus aspectos ortográficos, incomoda profundamente aos camponeses, nesse caso, representados na fala de Jarid. Ocorre que um texto, quando ganha materialidade na forma de escrita, de registro, um dos primeiros aspectos que ‘salta aos olhos’ são os registros ortográficos. Embora a ortografia seja algo que se aprende normalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, classes populares por terem uma aprendizagem apenas inicial, muitas vezes, não consolidam as ‘regras’ ortográficas de um sistema linguístico arbitrário.

Conforme se afirmou anteriormente, em um primeiro momento de aprendizagem, aprendentes ancoram-se (inclusive ortograficamente) na oralidade; isto é, ancoram-se no som das letras para grafarem as palavras. Estabelece-se uma relação biunívoca: em que cada som representa uma letra e vice-versa; assim, ‘meZa’ seria grafado com a letra ‘z’ por representar o fonema /z/, enquanto a letra ‘s’ representaria o som de /s/ como em ‘sapato’. O entendimento da arbitrariedade do sistema linguístico, no que tange à grafia das palavras, demanda tempo de escolarização e leitura<sup>57</sup> orientada, além de um intenso trabalho de sistematização em relação a questões ortográficas.

Como em um grande número de escolas parece existir um trabalho em que normalmente se avalia e não necessariamente se ensina ortografia, essas práticas escolares de ‘ensino’ não alcançam grandes resultados e eficiência; também, como as classes populares ainda não conseguiram alcançar um alto nível de escolarização, a ortografia ‘é’ um ‘problema’ e a troca de letras de acordo com as normas do sistema

---

<sup>57</sup>Importante ressaltar que nem sempre a leitura interfere de forma direta nas questões ortográficas em si, pois se a leitura pode se realizar de forma ascendente ou descendente, caso o leitor tenha uma visão mais global do texto, ao invés de uma leitura mais atenta a detalhes, o leitor pode não ‘perceber’ diferenças ortográficas e manter a ortografia que ele ‘pensa’ que é a correta. Daí a importância de sistematização e intervenção do professor para o ensino de ortografia. (cf. KRISTEVA (1996), KATO (1995), SIGNORINI (1996), LEMLE (1989), ALVARENGA (1995), dentre outros autores. Ressalta-se que o sistema ortográfico é ‘arbitrário’ e não necessariamente ‘lógico’.

linguístico não foram/são assimiladas de forma adequada à arbitrariedade desse mesmo sistema. Daí que problemas ortográficos (embora não sejam próprios de classes populares) têm sido cada vez mais presentes e comuns nos diferentes registros ortográficos, tornando-se uma preocupação para graduandos, principalmente dos cursos de Letras e de Linguagens e Códigos.

Jarid convive com tais problemas que se tornam um ponto de tensionamento, evidenciado em sua exposição: “Gente, num tá errado, **porque já se tornou cultural; já se tornou uma coisa, uma característica da comunidade**”. E muita gente, quando eu falo assim que eu não sou a favor de mudar, porque eu tô falando assim **‘Gente, mudar o nome da comunidade é tipo mudar, também, a nossa identidade’**”. Como se vê, Jarid tomou consciência dessa questão, dada a grafia do nome de sua comunidade. Nesse ponto, ela se encontra em conflito, porque o suposto ‘erro’ ortográfico e sua possível alteração implicam a mudança de identidades, de sua história, ou pelo menos, significa ocultar parte de uma história, como um processo de referenciação do outro.

Detenha-se um pouco mais nessa discussão para que se evidenciem as perspectivas aí colocadas. De um lado, um sistema ortográfico que ressalta uma questão coletiva de uma ‘transgressão’ à regra, à normatividade da língua, daí a ‘necessidade/obrigatoriedade’ de mudança de um registro. Entretanto, alterar a grafia é perder parte da história dessa comunidade, desse registro, logo de uma identidade construída e constituída em um processo de luta.

O suposto ‘erro’ expressa para Jarid um processo de não acessibilidade à escolarização por parte de quem registrou, não só daquele responsável pela escrita cartorial, mas principalmente de pessoas de sua comunidade que estavam à frente do processo de reconhecimento que não perceberam o equívoco; assim, quaisquer alterações implicariam negar uma história de lutas, de visões sobre a história dos negros, visões sobre populações camponesas e visões sobre a história de sua comunidade, visto que, quem registrou, assim o fez ou por desconhecimento (não domínio de regras) o que implica o pouco acesso a processos formais de educação, ou a pouca importância que se dava/dá à história dessa comunidade.

De certa forma, há aí uma ‘negação’ de um povo, de uma comunidade. Repete-se nesse caso, o descaso com que negros e pobres foram/são tratados no país. E daí que, ‘aquele que não sabe’ pode ser registrado de qualquer forma, o que pode revelar a maneira que a ‘instituição jurídica’ (cartorial) trata/tratou essa comunidade. Para Jarid, entretanto, resta a dúvida e a cobrança de pessoas da própria comunidade (inclusive o

seu primo escritor) entre o alterar ou não a ortografia do nome: ‘**Genipapo**’ para ‘**Jenipapo**’.

Estudos linguísticos dão pistas que permitem o aprofundamento de tal discussão. Koch (1999, 2002, 2003), Bronckart (2007), Mondada (1995), ao apresentarem estudos sobre as formas de referência (nominal) afirmam que a forma a partir da qual ‘*eu*’ me refiro a, ou denomino o *outro* revela também o que ‘*eu*’ penso sobre o *outro*; logo, denominar alguém ou alguma coisa é mais que dar um nome, é emprestar a esse referente uma significação, determinando-lhe o ‘seu’ lugar social. A importância que se dá ao *outro* pode ser revelada também na forma de grafar essa denominação. O nome é, pois, uma forma de identificação, mas é, também, uma forma de publicizar/oficializar como o ‘*outro*’ é visto, sentido, percebido.

Esse depoimento de Jarid permite uma relação com o depoimento de Ana (a seguir). Ana ao falar de sua preocupação com a escrita, no que tange aos aspectos ortográficos, evidencia uma preocupação com esse aspecto material do texto:

1. Mas eu tenho, eu gosto muito de uma coisa, dicionário, eu sempre levo na sala, pra qualquer lugar que eu vou, e tem também o virtual que a gente tem, que o ‘Cláudio’, o... (pausa) que o ‘Cláudio’ passou pra gente. (pausa) Aí qualquer coisinha, eu vou no dicionário. Tem hora que às vezes eu sei a palavra, assim, mas eu vou lá e olho no dicionário. Eu acho (risos) isso meio louco...[...]É. Pra conferir. Mas a gente sempre erra, sabe, num tem jeito... Eu acho que a partir do momento que eu... né... sair desse curso, acho que... eu vou tá com... a escrita bem melhor, nesse sentido, porque aumentou a minha preocupação em escrever certo. Até porque, né, eu tô fazendo Linguagens e Códigos e... e... né, eu vou tá trabalhando com isso. Então, é essencial, né? (pausa) Mas eu sou muito rígida, assim. Eu num gosto, mesmo... assim... quando eu pego meu trabalho e vou reler, falo “Nossa, isso aqui... como assim?”; eu fico muito chateada. (pausa) Mas aí eu vou refazendo, refazendo e... né? (Entrevista Ana)

Em primeiro lugar, destaque-se o seguinte fato: o senso comum relaciona de forma ‘direta’ dois fatores; o primeiro, pessoas que leem têm facilidade em escrever, e o segundo, erros ortográficos resolvem-se por meio de leitura constante. Entretanto, teoricamente, residem em tais afirmativas alguns equívocos. Em relação à primeira afirmativa (quem lê, normalmente escreve), essa nem sempre é verdadeira, visto que a leitura e a escrita são dois processos diferenciados, do ponto de vista do envolvimento cognitivo. É óbvio que leitores constantes têm um vocabulário mais amplo, apreendem formas variadas de organização de escrita, mas a leitura exige algumas habilidades mentais, enquanto a escrita, embora se valha de leituras, nem sempre é garantida por aquela; a leitura contribui com o processo de escrita, mas não o garante sozinha.

Tome-se a segunda afirmativa feita anteriormente (quem lê, não tem problemas ortográficos); Kleiman (1992) ajuda-nos a entender tal questão em outras perspectivas, asseverando que leitores comumente apresentam tipos de leitura diferenciada, as quais a autora denomina como ‘leitura ascendente e leitura descendente’. Caso o leitor tenha uma visão mais global, mais ampla do texto, ele pode ler, sem necessariamente se ater a ‘detalhes’, visto que ele pode se preocupar mais com os sentidos dos textos que, necessariamente a escrita de palavras. Além do mais, não se lê palavra a palavra, leitores mais ‘maduros’, mais competentes leem (identificam) normalmente a primeira sílaba das palavras e inferem o restante, porque o cérebro é normalmente mais rápido em estabelecer associações que o olho para captar tais informações. Assim, uma das habilidades de leitura consiste em verificar as informações contidas em um texto, e, pode ser que o leitor, por considerar determinada informação óbvia não a verifique no momento de leitura e não perceba algumas ‘nuances’.

Embora tais afirmativas devam ser relativizadas, visto que o processo escolar deve dar conta de formar leitores cujas capacidades (ascendente e descendente) estejam presentes, leitores normalmente tendem a ter mais facilidade em um ou outro ‘campo’. Entretanto, o senso comum não se apropriou dessa informação que envolve os processos de leitura e escrita. Assim, estabelece-se uma relação direta entre leitura e escrita, logo, para o senso comum ler é sinônimo de escrever, e, diga-se, escrever bem, normalmente é entendido como grafar corretamente as palavras.

Essas associações ainda estão presentes em Ana, que acaba se ‘cobrando’ uma escrita, do ponto de vista formal, ‘perfeita’, que neste contexto significa uma escrita sem erros ortográficos. Mas realce-se que ela encontra uma alternativa: ao reconhecer que a escrita é um processo sua atitude é reconhecer a dúvida e consultar o dicionário. Em vários trechos de sua narrativa, ela afirma que vê a escrita como um processo, que necessita de revisões, embora persistam as preocupações com a forma do texto:

1. Eu acho que é um processo. Tem isso. Cê faz aquele primeiro, você pega ele como modelo e tal, e vai aprimorando, melhorando, eu sei que é isso, mas, é... o meu primeiro, ele já é muito, assim, digamos que... (pausa) tipo, meio que defeituoso, entendeu? tem muito erro... E, assim, às vezes... e aí algumas palavras que você poderia ter o conhecimento, são coisas simples de você escrever certo, ‘cê’ acaba escrevendo errado. Então eu fico chateada com isso[...].Mas a gente sabe, do, né, quais são os nossos objetivos, qual que é a nossa competência, o que que a gente tem que saber, né. Então a gente busca isso, então, eu fico meio... é... é... me punindo às vezes, por conta disso. (Entrevista Ana)

Ana evidencia, nessa sequência, sua visão sobre a escrita. Inicialmente, destaque-se que a sua visão de escrita como processo, em que se mostra a importância da ‘revisão’ de um texto. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), a revisão é vista como “espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexões sobre a língua [...], conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está suficientemente bem escrito” (BRASIL, 1997, p. 80-81).

Nesse documento, é destacada a atividade de reescrita para que os estudantes alcancem, em suas práticas de escrita, o ‘hábito’ de rever o próprio texto de modo a formar uma consciência crítica em relação à própria produção. Assim, os PCN’s propõem a estimulação da revisão (tomada como a reescrita de textos) como forma de assinalar que o texto é um processo, e, como tal, deve ser revisto e analisado em função das situações comunicacionais em vigor, do público a que se destina, dos objetivos da comunicação, de modo a torná-lo adequado ao seu contexto comunicacional.

Rodrigues (2015) informa que:

É preciso também “tratar a reescrita como atividade” É preciso também “tratar a reescrita como atividade distinta da revisão”, já que os “eventos de interação” que envolvem a prática de reescrita são completamente distintos da de revisão (MATENCIO, 2002, p. 111). As “etapas sucessivas de refacção de textos por alunos” têm como finalidade algo diferente das etapas da revisão de textos para publicação. Apesar de ambas as intervenções terem como meta “o aprimoramento da escrita” (MATENCIO, 2002), a revisão profissional lida com prazos e fluxos bastante diversos dos da sala de aula.[...] Na situação de produção de texto escolar, essa etapa é realizada, ou deveria ser realizada, quando se tem clareza dos aspectos que envolvem a produção escrita. Independentemente dessas diferentes formas de conceituar a revisão de textos, é preciso concebê-la como uma prática discursiva. O que isso significa? Como já disse em outros momentos (RODRIGUES, 2015), significa que as intervenções realizadas na atividade de revisão envolvem a (re)construção, o armazenamento, a reprodução e a circulação de produtos repletos de sentidos (MEDRADO, 1999), tanto para quem os produz (revisores), como para quem os consome (leitores). (cf. RODRIGUES: 2015, p.3)

Essa consciência de necessidade de revisão/reescrita de textos é fundamental para a desmitificação da escrita ‘como dom’, ou, no dizer de Soares (1987), como sendo fruto da ‘ideologia do dom’. A autora critica essa visão, porque se atribui à escrita uma visão como algo de inspiração ‘divina’, dada por Deus, logo, existiriam alguns privilegiados que teriam a ‘graça’ de ‘saber’ escrever, enquanto outros não.

Ainda afirma a autora que todas as pessoas podem aprender a escrever, porque a escrita é um trabalho. Entretanto, essa representação de escrita como ‘dom’, privilégio de alguns, encontra larga aceitação entre o senso comum. Tal visão é motivada dentre outros aspectos, pelo fato de que só se tem acesso ao ‘texto’ após a publicação, quando ele se encontra, de certa forma, ‘pronto’. Assim, o ‘leitor comum’ não ‘considera o intenso trabalho desenvolvido pelo autor(a) que se debruça sobre a sua obra em um fazer-refazer constantes. É, de fato, ‘pegar um modelo inicial e ir aprimorando, refazendo...’.

Essa consciência evidencia os movimentos que Ana vem desenvolvendo ao longo de seus processos de formação. Entretanto, ela está atenta à normatividade da língua, quer por se mostrar insatisfeita em relação à ortografia das palavras, quer por assumir e se impingir uma culpabilização pelo que ela considera ser um ‘fracasso’: “[...] tem muito erro... E, assim, às vezes... e aí algumas palavras que você poderia ter o conhecimento, são coisas simples de você escrever certo, ‘cê’ acaba escrevendo errado. Então eu fico chateada com isso”.

O trecho em destaque deixa entrever, por um lado, que ela reconhece a necessidade de obediência às normas da língua; algumas palavras ‘simples’ que ela escreve ‘fora da normatividade’. Por outro, reconhece que mesmo sendo simples, ela ‘erra’, o que a deixa ‘chateada’. Entretanto, ela também dá conta de entender o uso do dicionário como um instrumento, como uma ferramenta posta à disposição do escritor. A sua consulta pode facilitar a escrita dos textos, por isso ela tem um e faz uso constante dele, embora se sinta ‘culpada’, ‘chateada’ por fazê-lo.

Esse antagonismo entre a culpabilização e o uso do dicionário como recurso de escrita, demonstra, por um lado, uma maturidade como escritora, porque esse é um recurso que pode e deve ser usado, ninguém sabe a grafia de todas as palavras; não se faz necessária a memorização; mas ao se culpabilizar por fazer uso de tal ‘ferramenta’, deixa entrever uma RS de escrita como produto, o que ‘nega’, em algum nível, a afirmativa da escrita como um processo. Nesse sentido, ela apresenta as idas e vindas, entre as negações/aceitações da normatividade da língua, principalmente porque ela reconhece que está se formando como professora de Língua Portuguesa e guarda a representação de que um professor ‘deve’ saber escrever.

Joel, depoimento (abaixo), também ressalta a importância da ortografia, embora essa não seja sua preocupação central. Para ele, o ponto fundamental de um texto é a construção de uma ‘mensagem objetiva e clara’. Joel destaca a questão da coerência

textual, a partir do realce que empresta à objetividade e clareza do texto, considerado o público a que se destina. Nesse sentido, ele rompe (de forma não radical) com os aspectos formais dos textos, enfatizando a necessidade de aspectos semânticos. Observe-se a ruptura com a ‘normatividade’ que considera essencial a ‘fôrma’, mas a preocupação com a gramaticalidade do texto, revelada pela coerência. Ele explicita de forma clara esse posicionamento quando assevera que:

1. Eu acho que pesa mais essa parte da ortografia, mesmo, assim... Essa questão do formal, eu não sou muito... ligado nessa questão de formal; porque eu acho que onde a pessoa consegue passar a mensagem, mesmo... Eu sei que tem, cada ambiente vai pedir uma forma de linguagem e tal, mas... eu acho que essa questão do formal, não é que... pra o texto ser bom ele tem que ser muito formal, (pausa); eu acho que a gente tem que tentar... escrever um texto objetivo e claro, pra que as pessoas possam entender. (Entrevista Joel)

Há no discurso de Joel uma acepção de língua como uma forma de interação entre sujeitos socialmente determinados (cf. SOARES: idem), pois embora ele reconheça o texto em seus aspectos formais, também o vê como um produto/processo de interação em que deve se considerar na escrita, o seu interlocutor. Ele alcança e evidencia um equilíbrio entre aspectos formais e aspectos semânticos e pragmáticos do texto (cf. GERALDI: 1984; 1997). Nesse sentido, a escrita deve considerar as condições de produção/interlocução do texto, aspectos semânticos (coerência, concisão, clareza) e aspectos formais que compõem o ‘tecido’ do texto.

1. Tentar escrever... eu me sinto inseguro em escrever (pausa)... então, por mais que eu tente ler... é... interpretar, rápido, de maneira (pausa), de uma hora pra outra, num... num consigo, sabe? É um... é um movimento meio que lento, sabe? assim... Mas ‘tamo’ a caminho. (pausa) É... é... Na escola, por exemplo, meus professores não questionavam muito, meus professores não questionavam, falavam “tá ótimo, tá bom, o que precisa melhorar são as palavras, algumas palavras ‘cê’ coloca errado aqui”[...] Às vezes, eram palavras, às vezes as palavras... se você coloca muitas palavras de... difíceis de... de compreender. Por exemplo, se eu escrever um texto, independente do texto, não é qualquer público que vai conseguir compreender. Era isso que os professores tentavam colocar pra mim, que eu tento trazer palavras fora do vocabulário (pausa)... Tanto é que o professor André, aqui da universidade, ele... ele avaliou minha... o meu relatório global, né, que a gente sempre faz no final do módulo, aí ele avaliou e falou pra mim assim “Seguinte, tente ser mais claro em seus textos, tente ser mais claro. Tente tirar essas palavras... essas palavras difíceis de se compreender e colocar palavras mais do seu cotidiano, palavras mais decifráveis, digamos assim”.(Entrevista Carlos)
2. Sim, eu adoro escrever, mas eu tenho certo medo, “e aí, tá certo?”, essa **coisa de verbo...** eu não sou muito boa nisso, eu admito, tem que melhorar... E, assim, foi um desafio, né? Eu adoro escrever, adoro fazer poesias, assim, de acordo com a realidade, de acordo com aquilo que tá acontecendo... até montei uma apresentação, mesmo, ali na sala de aula... montar rapidinho, assim, eu consigo... mas, assim, aí eu vejo a questão de... escrever e aquele medo, e aí **se eu chegar lá na federal e falar errado**. E, assim, tem esse certo medo até hoje, né? Porque, infelizmente, **a sociedade padronizou a língua de uma certa**

**forma que, assim, falar errado do jeito que a gente fala lá na comunidade, se você falar nesses lugares, assim, a gente fica meio constrangido.** (pausa) Eutenho medo, é um desafio, estou aprendendo ainda... Sei que tem muita coisa, ainda, pela frente pra poder aprender, mas, assim, eu quero aprender... **A linguagem é uma área, uma área, assim, uma área que a gente apaixonou quando se começa a ter a visão ampla realmente que ela é.** (Entrevista Marta. Grifos meus)

Carlos e Marta apresentam em seus depoimentos alguns pontos que merecem uma reflexão pouco mais detalhada. Em primeiro lugar, destaque-se o ‘**medo**’. Ambos revelam o medo que têm diante do papel em branco, o que foi verificado também nos depoimentos de outros entrevistados. No dizer de Geraldi (1997), escrever é ‘se colocar diante do outro’, é uma ação desenvolvida por um falante/escrevente, que se coloca para o outro, leitor/ouvinte, porque ‘tem algo a lhe dizer’; e, pode-se acrescentar, que escrever é um desnudar-se, é um se revelar para o outro a partir da escrita. Assim, escrever implica mostrar as supostas fragilidades, o que pode provocar medo.

Principalmente, caso se considere uma perspectiva ‘escolarizada’ de escrita: tradicionalmente, escrevia-se para ser avaliado. O estudante entregava o texto e o recebia de volta com várias ‘marcas’ feitas pelo professor (caneta vermelha) indicando os ‘erros’, sendo, normalmente, atribuída uma nota a esse aluno, sem que fossem discutidos/evidenciados os aspectos pragmáticos, semânticos e/ou formais da produção.

Essa prática tão comum na escola tradicional deixou resquícios: i) em primeiro lugar escreve-se para o professor – leitor privilegiado e único de um texto do aluno; ii) um bom texto é aquele que faz uso de vocabulário rico, entendendo vocabulário rico como rebuscado, ‘palavras difíceis’. Talvez por isso, Carlos use ‘palavras difíceis’ em seu texto a fim de corresponder, em sua escrita, a essa representação: ‘escrever bem’ é escrever palavras não corriqueiras, é fazer uso de um vocabulário rebuscado, que, por vezes, de acordo com o contexto, tornam-se inadequadas porque ora não consideram os interlocutores, ora assumem ‘outros’ sentidos no contexto do texto: “*Tente tirar essas palavras... essas palavras difíceis de se compreender e colocar palavras mais do seu cotidiano, palavras mais decifráveis, digamos assim...*” alerta o ‘seu’ professor.

Essa ideia demonstra, entretanto, uma RS de escrita como sendo um produto, dotado de um uso específico, que pode chegar a uma ‘artificialidade’, tal o distanciamento que se evoca em relação às oralidades. Eis aí uma RS de escrita como um ‘bloco monolítico’ que se desenvolve sempre da mesma forma, independentemente dos contextos de produção, mas que, pela forma que é usada legitima determinados

falantes e se legitima (GNERRE: 1985). Nesse sentido, é importante reproduzir a fala desse autor:

Nas nações da Europa Ocidental a fixação de uma variedade na escrita precedeu de alguns séculos a associação de tal variedade com a tradição greco-latina. Tal associação foi um passo fundamental no processo de legitimação de uma norma. O conceito de “legitimação” é fundamental para se entender a instituição das normas linguísticas. A legitimação é o processo de dar ‘idoneidade’ ou ‘dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita. (HABERMAS: 1976. Citado por GNERRE:1985, p. 5)

Nesse sentido, realce-se que durante algum tempo da história, considerou-se como ‘bem falar’ o uso de um conjunto de palavras/enunciados incomuns ou pouco comuns ao cotidiano das pessoas; tratava-se de formas de distinguir ‘cavalheiros e damas’ a partir de usos de formas de linguagem, consideradas mais rebuscadas. A língua como fator de distinção, construiu uma representação de que falar/escrever bem era fazer uso desse rebuscamento, tornando-se sinônimo de ‘falar difícil’. Essa representação está presente na fala de Carlos que faz uso de vocábulos pouco comuns a fim de conquistar essa ‘legitimação’ garantida pela normatividade linguística, aqui retratada pelo preciosismo vocabular.

Por outro lado, ele começa a entender, a partir do posicionamento do professor que desmitifica esse uso, pois o mesmo se mostra desnecessário e/ou inadequado. Ainda no depoimento de Carlos (depoimento 1), existem comparações entre os textos escritos anteriormente à universidade e os textos escritos em seu interior. Os professores do ensino médio os consideravam como sendo ‘bons textos’ os professores da universidade nem sempre os consideram assim. Mas ressalte-se que o ‘defeito’ é o mesmo: o uso de vocábulos requintados, rebuscados, desnecessários aos contextos e aos cotextos de produção/circulação dos textos.

Marta apresenta em seu depoimento elementos comuns às colocações de Carlos. O medo de falar errado na universidade federal evidencia o lugar que ela também coloca a universidade. As universidades federais têm, no senso comum, uma representação como ‘lugar de uma educação de excelência’, por isso o medo; enquanto Carlos rebusca a linguagem e faz uso de palavras difíceis para conquistar um possível ‘pertencimento’ a essa instituição, Marta realça o medo que sente em se expressar, o medo ‘de falar errado’. Por mais que ela relute contra essa dicotomia entre ‘certo X errado’ esses aspectos permanecem. “...Essa **coisa de verbo...** eu não sou muito boa nisso, eu admito, **tem que melhorar.**” Novamente a referência a aspectos formais da língua ‘saltam aos

olhos'. Além do mais, a expressão 'tem que melhorar' evidencia a normatividade linguística exigida na/pela escola.

Outra questão bastante evidente em práticas escolarizadas de escrita refere-se à normatividade em relação a concordâncias verbais/nominais. Esses aspectos, assim como a ortografia, saltam aos olhos de quem lê, além de serem responsáveis por marcas identitárias. Observe-se a modalização expressa em: '**tem que** melhorar'. Essa expressão retoma em Marta todos os anseios e medos que sente diante da folha em branco a ser preenchida com a sua produção. 'Tem que' é a assunção de uma normatividade que 'engessa' a língua na dicotomia certo X errado, que fatalmente remete a questões de gramaticalização da língua. Retoma-se Gnerre (1985) que explicita claramente a questão das relações de poder expressas a partir da adoção/imposição da normatividade linguística:

a gramática normativa é um código incompleto, que, como tal, abre o espaço para a arbitrariedade de um jogo já marcado: ganha quem de saída dispõe dos instrumentos para ganhar. Temos assim pelo menos dois níveis de discriminação linguística: o dito ou explícito e o não dito ou implícito. Esta "dupla articulação" da discriminação linguística foi individualizada e discutida por A. Gramsci no último de seus cadernos de anotações, de 1935 (1975). Gramsci trabalhando num contexto cultural como o da Itália, em que a questão da língua nacional continuou viva até o século XIX, se coloca o problema: "o que é gramática?". A resposta que ele elabora se articula sobre a distinção entre "gramática normativa não escrita" e "gramática normativa escrita". Para Gramsci a realidade linguística nacional é constituída pela articulação destes dois tipos de gramáticas normativas. A primeira é a expressão da sociedade civil, representa um momento de consenso espontâneo à norma linguística dos grupos sociais hegemônicos. Já a gramática normativa escrita "é sempre uma escolha, um endereço cultural, isto é, é sempre um ato de política cultural-nacional. Poder-se-á discutir sobre a melhor maneira de apresentar a 'escolha' e o 'endereço' para que seja aceita facilmente, isto é, podemos discutir os meios mais oportunos para conseguir a finalidade", mas esta gramática representa um momento de imposição de uma norma linguística através das instituições do estado, controladas pela sociedade política. (Cf. GNERRE: 1985, p.22-23)

Esse trecho de Gnerre (1985) explica o medo, o constrangimento e as dificuldades sentidas e vividas pelos depoentes em tela. Pensar as gramáticas normativas (escrita e não escrita) em seus processos de seleção e 'des-legitimação' dos falantes implica repensar relações de poder colocadas por grupos hegemônicos em relação aos processos de silenciamento das diferentes vozes sociais. As sociedades vão constituindo 'elementos' reguladores de como, quando e quem pode ou não falar.

Veja-se ainda o trecho seguinte, que reafirma os posicionamentos evidenciados pelos depoentes anteriores. Novamente, a ‘gramática escrita’ deixa perceber o rastro de processos de escolarização que perpetuam determinadas práticas escolares, constituindo RS de língua e texto (escrito) ainda muito submissos à normatividade linguística. Realce-se a presença de uma dicotomia (certo X errado) que busca ‘encarcerar’ a língua:

1. Eu acho que esses textos,<sup>58</sup> eles me deram uma base boa pra, na escrita, na forma de escrever e ler, (pausa), porque eu penso em seguir a área de Linguagens, mas eu sempre falei que eu sou, em questão de pontuação, (pausa), essas coisas, pontuação, “ss”, essas coisas, assim, da área da linguagem gramatical, eu não sou muito bom. (Entrevista Joel).

Dando continuidade às análises até então desenvolvidas, passa-se a refletir sobre as comparações entre dois momentos da vida desses sujeitos: o ‘antes’ e o ‘durante’ a universidade. Vejam-se os depoimentos de números 2 a 3:

2. **O gênero textual da universidade é muito diferente do que a gente trabalhava no ensino médio.** (pausa) Esses textos científicos... assim, meu primeiro contato foi meio que difícil, porque era uma linguagem diferente, eram textos mais complexos, mas isso num... assim... acho que se a gente empenhar e tentar entender e ir lendo, ir lendo, a gente vai pegando o jeito. Então, eu acho que isso não era tanto o fato que eu pensei em desistir. Eu acho que o cansaço, mesmo; e **tá longe de casa esse tempo todo, ser um curso condensado, é um curso... num é aquele curso, assim, tranquilo.** Mas... e o **primeiro módulo tinha muita pressão, também, dos colegas; falando que o curso era difícil, que os professores eram rígidos, e a gente tentava virar a madrugada, pra dar conta de ler todos os textos..** Eu acho que, então, isso que de uma sobrecarga que desmotivou muita gente. (pausa) Mas, fora isso, acho que... **esses textos científicos, hoje, eu acho que eles melhoraram muito minha forma de entender o mundo e na minha forma de falar, também, que isso influenciou muito no meu... vocabulário.** (pausa) Que dei uma certa mudada a partir do contato com os textos científicos. (pausa) **E eu acho que esses textos, eles me deram uma base boa pra, na escrita, na forma de escrever e ler, (pausa), porque eu penso em seguir a área de Linguagens, mas eu sempre falei que eu sou, em questão de pontuação, (pausa), essas coisas, pontuação, “ss”, essas coisas, assim, da área da linguagem gramatical, eu não sou muito bom;** eu tenho uma dificuldade, às vezes, com... dois ‘esses’, ‘cê-cedilha’, (pausa), isso às vezes me pega um pouco. (Entrevista Joel)
3. (I)<sup>59</sup> antes da universidade. Os professores sempre falavam que era bom<sup>60</sup>, uma coisa assim que era... era... é... que era bem... é... É, bem elaborado. Bem é... criativo, também... Assim, criativo no sentido de saber organizar o que eu queria colocar, assim, no papel... Porque o resumo tinha que ser de algum tema, né? É, então (pausa)... tipo... essa... essa... (pausa) essa vontade e **esse gosto de escrever, assim, é... aflorou mesmo na universidade, assim... depois que eu comecei, depois que eu comecei a ser cobrado... pra escrever... que eu precisei escrever...**

<sup>58</sup> ‘Esses textos’ – o informante se refere aqui aos textos acadêmicos, que constituem as leituras obrigatórias na Universidade.

<sup>59</sup>(I) I= Informante. (E) = Entrevistadora.

<sup>60</sup>Nesse momento, ele se refere aos textos escritos por ele antes de sua entrada na Universidade.

(E): *Uhum... Aí a universidade fez você escrever... um tipo de texto... Que é... vamos dizer assim... mais específico... não é? e, com isso, essa prática de escrita fez você escrever, também, outras coisas...*

(I): Sim, porque (pausa)... é... (pausa) eu... eu tenho que escrever alguns textos que podem ter características... é... é... formais, assim, ser considerados difícil, assim... por... por... artigos, assim, resumo de artigos, que são considerados difícil de... de entender... tipo...

(E): *uma escrita mais acadêmica?*

(I): **Sim, aí ficou mais fácil, por exemplo, d'eu organizar minhas próprias ideias, porque minhas ideias não são tão... é... científicas...** Então, ficou bem mais fácil. Eu posso escrever sobre um artigo científico, eu posso escrever sobre minhas ideias, que são simples... (pausa) Então, ficou bem mais fácil assim... E eu acho que isso é bom, assim... **porque me ajuda a desenvolver a outra parte, de outra escrita, minha própria[...]** Sim, tá mais constante no sentido d'eu escrever sobre... é... sobre assuntos que eu gosto, assuntos do meu cotidiano... e... ressaltando mesmo, assim, por exemplo, minha própria vida, por exemplo... a vida da comunidade... é... por exemplo, o que eu vivi... desde a infância, por exemplo, na roça... (pausa) depois eu escrevi sobre isso, agora... (pausa) **Então, tá bem mais perto de mim, agora...**(Entrevista Mário. Grifos meus)

Os depoimentos evidenciam comparações entre as produções situadas (temporalmente) em dois momentos: o período da educação básica e o período da universidade. Embora se evidencie a continuidade de uma preocupação com aspectos gramaticais do texto, com ênfase (nesses casos) na ortografia, existem também outras visões, outros aspectos que começam a ser ressaltados.

Os gêneros textuais requeridos pela universidade ganham ênfase, iniciando um processo de entendimento acerca de suas diversidades, ao mesmo tempo em que a escrita começa a se configurar como algo mais próximo: como um processo e como resultado de intercambianções entre as diferentes práticas e usos da língua. Os estudantes começam a entender e, mais que isso, começam a usar a língua escrita ou falada em suas ações comunicativas a partir da consideração de seus interlocutores (do outro), entendendo ainda a diversidade de seus usos e práticas.

Embora os aspectos normativos (gramática normativa) ainda sejam enfatizados, inicia-se um processo de busca pela semântica do texto, isto é, a coerência, a clareza, a adequação, etc. passam a ter significativa importância e ganham realce na construção/produção de textos orais e/ou escritos. Ainda, o entendimento sobre as especificidades requeridas pelos vários gêneros textuais também ganha realce.

O depoimento do estudante Joel, explicita as diferenças entre a produção textual requerida no período da educação básica e na universidade. Nas diferenças explicitadas por ele, ganha realce o papel da leitura, mas em uma perspectiva diferenciada: *“Esses textos científicos... assim, meu primeiro contato foi meio que difícil, porque era uma linguagem diferente, eram textos mais complexos, mas isso num... assim... acho que se a gente empenhar e tentar entender e ir lendo, ir lendo, a gente vai pegando o jeito.”*

Esse tipo de leitura a que ele se refere, além de se relacionar ao conteúdo dos textos, também marca a diferença porque ele *‘vai pegando o jeito’*.

Essas afirmativas de Joel dão conta da complexidade dos textos ‘científicos’, mas também demonstram sua maturidade como leitor, que passa a se utilizar dos diferentes textos, tomando-os como ‘modelos’, que servem não apenas à apreensão de conteúdos, mas também ao entendimento das possibilidades relativas à forma de apresentação/construção dos mesmos. Essa atitude diante dos textos evidencia posicionamentos a partir dos quais os sujeitos aprendem a ler, lendo; e a escrever, escrevendo; mas também realçam a existência de um leitor mais maduro que entende que diferentes gêneros, requerem variadas formas de construção.

O trecho do depoente permite-nos, ainda, pensar formas de ensino-aprendizagem relativas à leitura e à produção de textos. Retomem-se as ideias de Rojo e Cordeiro (2010) que apresentam uma breve retrospectiva em relação ao texto como objeto de ensino. Tomando como marco a obra de Geraldí: “O texto na sala de aula: Leitura e Produção” (1984), essas autoras evidenciam as diversas perspectivas que tal ensino foi apresentando ao longo dessas três últimas décadas.

O texto foi tomado [...] primeiramente como material empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção e de análise linguística. [...]. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. Mais tardiamente, começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação. Tem lugar o ensino numa abordagem cognitiva e textual. A leitura do texto é ocasião que pode propiciar o aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração. O texto ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento. [...] A partir dessa perspectiva, havia o que ensinar sobre os textos— suas formas globais e locais – e estes alçam-se a objetos de ensino dos eixos procedimentais. Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino de propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos de uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”. (Cf. ROJO e CORDEIRO: 2010, p.7-9)

A citação retoma as diferentes perspectivas de trabalho (escolarizado) em relação ao texto; evidenciam-se procedimentos epilinguísticos, metalinguísticos e normativos (canonização) em relação aos estudos feitos com os textos na sala de aula. Ora, esta seção da tese objetiva a reflexão acerca da normatividade como categoria de

análise, assim sendo, é importante ressaltar como as propostas de ensino em relação ao trabalho com os textos na sala de aula vão se conformando e conformando outras formas de normatividade em relação à língua.

Assim como a gramática normativa ‘constrói’/evidencia concepções de língua e linguagem que encontram formas de manutenção no interior das escolas, ‘outras’ normas também se constituem e passam a existir na sociedade e na escola. Trata-se das formas a partir das quais o texto ‘entra’ na sala de aula: a partir do desenvolvimento de atividades epilinguísticas, metalinguísticas e/ou do processamento de textos, com o privilégio de tipos já escolarizados, tais como a narração, descrição, dissertação-argumentação; essa escolarização dos textos passa a constituir ‘outros’ ‘conteúdos de ensino’, buscando o texto canônico como modelo e preconizando formas de ensino a partir de tais.

É nesse sentido que Rojo e Cordeiro (Idem) criticam a adoção e uso (apenas) de textos canônicos com vistas a potencializar a normatividade e a gramaticalidade dos mesmos sem que sejam feitas referências explícitas às condições de produção e circulação desses; ou, dizendo de outra forma, os textos ‘não’ canônicos podem apresentar outras formas de construção que não necessariamente se encaixam em cânones pré-determinados. É o caso, por exemplo, de crônicas, HQ’s, charges, dentre outros que nem sempre apresentam propriedades generalizadas retidas nas classificações tipológicas em narrativas, descrições, dissertações.

Além do depoimento de Joel, pode-se observar que o depoimento de Mário também se encaminha no sentido de admitir as diferenças entre gêneros— produzidos na educação básica e na universidade, além de apontar a questão das vivências de ensino que ele teve/tem. Embora relate acerca das exigências feitas pela universidade em relação aos textos escritos, ele também afirma que tais ficaram mais próximos. Essa proximidade pode se referir, tanto a uma maior quantidade de textos escritos, quanto um maior número de exigências de leitura.

Também é importante ressaltar a presença no interior das universidades de um ‘manual de normalização técnica’, que tem como finalidade a especificação de regras da escrita de textos acadêmicos. Esses manuais, via de regra, especificam como fazer citações, como construir artigos, confecção de capas, dentre outros aspectos requeridos pelas linguagens/ usos da língua no interior da universidade. Na UFVJM esse material está disponível no site: <http://www.ufvjm.edu.br/biblioteca/manual-de-normalizacao.html>.

Essa disponibilização permite inferir a importância dada a esse conjunto de normas para as escritas que ocorrem no interior da universidade. Talvez por isso, Mário se declare com dificuldade inicial, mas também afirme que, hoje, a partir dessas outras práticas suas escritas têm se tornado mais claras, em relação à organização de suas ideias, pois ele começou a ser cobrado: “*depois que eu comecei, depois que eu comecei a ser cobrado... pra escrever... que eu precisei escrever...*” esse trecho evidencia a escrita como uma necessidade, como ‘instrumento’ para resolução de uma tarefa escolar. Percebe-se, porém, as diferentes influências que os processos de ensino exercem na formação dos entrevistados. As falas evidenciam uma perspectiva Funcionalista da Linguagem, no que tange à produção de textos.

Nessa mesma linha de pensamento, veja-se o depoimento de Ana, a seguir:

1. Quando eu, quando eu vim pra cá<sup>61</sup>, é, assim, eu... a questão de... (pausa) ai, como é que eu posso dizer? a **questão, tipo assim, de rigorosidade, eu já, eu já tenho isso em mim; eu já me cobro muito. E como eu tava fazendo outra faculdade**, falei "Não, agora vou tentar Linguagens e Códigos, é uma área super bacana, é o que eu quero fazer e tal" (pausa); coligado também com Gestão Ambiental, porque eu amo a questão do... né... o contexto, né, ambiental... amo falar sobre isso, amo trabalhar e... até porque eu vivi, né, na... (pausa) em zona urbana... em zona rural... também, **essa influência também conta, mas (pausa) eu senti uma dificuldade na questão do (pausa)... dos termos universitários, dos termos mais científicos, essas coisa...** (pausa) Mas, assim, quando eles... como... a gente tinha atividade, a questão do relatório do tempo comunidade que a gente faz, eu não senti dificuldade em escrever, porque eu gosto de escrever, mesmo. (pausa) Se você me pedir pra escrever, pra fazer alguma coisa, eu vou fazer com tranquilidade; eu não vou ter (pausa), não vou... ai, ficar chateada, ai tô cansada; não! **porque eu gosto de escrever, mesmo... principalmente se for no computador...** (Entrevista Ana. Grifos meus)

Ana afirma que gosta de escrever, ‘*principalmente se for no computador*’. Ana se declara também muito exigente consigo mesma. Além disso, ela declarou também em outros momentos de sua entrevista suas dificuldades em relação à ortografia. Ora, o computador assinala os erros ortográficos para o seu usuário. Afirmar que gosta de escrever e de fazer uso dessa tecnologia (ou instrumento) pode implicar que ao ser ‘avisada’ de possibilidade de outra grafia, isso poderia minorar o trabalho de Ana para com a escrita, pois ela tem ‘as ideias’, mas também sabe de suas dificuldades ortográficas, logo o computador pode ser um instrumento que a ajude bastante. Nesse sentido, ela faz uso da tecnologia a seu favor.

Carlos apresenta o seguinte depoimento:

1. Eu já parei pra pensar no antes e no agora, tanto é que eu já vi, tentei ler textos que eu já havia escrito antes, redações que professores passaram em sala, e textos que escrevo

---

<sup>61</sup> ‘Vir pra cá’, no contexto, significa vir para a Universidade.

hoje. (pausa) É... (pausa) O ponto positivo nisso daí foi ...(pausa) a mudança, a real mudança que eu consegui. Eu não sei se foi a universidade que me influenciou isso ou se foram **críticas que as pessoas traziam pra mim, mas eu ainda estou em processo de construção e mudança... Mas tem uma grande diferença porque hoje parece que eu sou mais claro, mais coerente no que que eu escrevo, parece que eu... eu tenho mais compreensão, trago com mais clareza o que eu compreendi de tal tema.** E, antes, eu escrevia aquilo que eu pensava do tema, porém de uma maneira só minha, digamos assim, só minha; apenas eu que... que estou entendendo o que eu tô escrevendo aqui. Se alguém lesse, não... Eu consigo entender, mas tem algumas coisas aqui que sai do... do normal; sai fora. (Entrevista Carlos. Grifos meus)

No contexto de seu depoimento, Carlos considera as mudanças que vêm se operando nele, a partir das avaliações de outros; são esses ‘outros’, incluindo aí a universidade (mas não só), que o fizeram/fazem rever sua(s) escrita(s). Ele se reconhece em processo de construção, como um aprendiz da língua, principalmente da escrita. Anteriormente ele se sentia satisfeito em entender o próprio texto, hoje ele começa a dar conta de que o texto é escrito para o outro, e, nesse sentido é esse ‘outro’ que também diz acerca da normatividade do texto escrito; é o outro que me diz se entendeu ou não, se está claro ou não. Em seu depoimento as normatividades ‘ditadas’ pelo(s) outro(s) ajudam-no a alcançar maior compreensão e clareza na escrita de textos.

Por fim, encaminhando para o fechamento desta seção, trago dois outros trechos depoimentos; os depoimentos de Lya e de Conceição:

1.[...] eu... falo que **eu tive um estudo todo fragmentado, entendeu?, e isso me trouxe, me traz grandes dificuldades, de escrita, sabe?** [...]De, de... **assim, de escrita, diremos assim, na escrita padrão, por exemplo, né, que tem que... (pausa) que, é, né, você tem a forma, você pode falar, né?... (pausa) de uma forma, mas quando você vai escrever, você tem que escrever corretamente. Então, eu tenho uma grande dificuldade com isso...** (pausa) ‘tendeu’? **Muita dificuldade, mesmo.** Então, assim, o ensino e aprendizagem é muito bom, de qualidade, mesmo, mas assim... e faz falta... (pausa) né? agora eu sinto falta... Então eu tenho muita dificuldade na escrita... (pausa) Sabe? (Entrevista Lya. Grifos meus)

2. Antes de dividir as turmas eu era Ciências da Natureza, aí eu decidi passar pra Linguagens e Códigos, até pra... Eu tinha um medo, assim, um preconceito comigo mesmo, nessa questão, ah... **de falar errado, de às vezes escrever do jeito que a gente fala, e tinha, sabe, esse... essa resistência comigo mesmo, e decidi mudar de área, fui pra Linguagens e Códigos.** (Entrevista Conceição.Grifos meus)

Lya (D. 1) reafirma acerca da fragmentação de seus estudos, o que, segundo ela dificulta a sua organização/produção textual. Em seu depoimento, ela explicita a necessidade de obediência a regras no momento da escrita, principalmente às questões gramaticais – ortografia, concordâncias, pontuações, etc.; questões essas que constituem a materialidade dos textos e que precisam ser enfrentadas por ela, principalmente porque ela será professora de língua portuguesa. Ela demonstra, no conjunto de sua

narrativa, que tem tentado enfrentar esses impasses vividos, mas sabe que não será um enfrentamento fácil.

Ela recupera em sua fala um histórico de ‘todos’ os camponeses, evidenciado a partir de uma trajetória escolar fragmentada. Tal fragmentação, a que já se referenciou neste trabalho, ao se evidenciar as trajetórias dos sujeitos informantes, é responsável, segundo ela, pelas dificuldades que ela deve enfrentar. Em um breve momento do depoimento de Lya, ela recupera praticamente toda a história dos camponeses brasileiros. Evidenciam-se o descaso, a falta de estrutura, a falta de sistematização de conhecimentos nas escolas ‘rurais’ que ela frequentou. Ela reconhece que fala e escrita são diferentes, mas ela entende também o quanto ela ainda deverá se dedicar para dar conta de preencher as ‘lacunas’ de sua formação. Sua história repetida em um trecho tão curto de seu depoimento chega a ser chocante, pois evidencia o quão dura são as realidades camponesas.

Finalmente, o depoimento de Conceição (D.2) que, de certa forma, retoma algo já dito e discutido neste trabalho, a oralidade (mas não só). Os diferentes falares e a normatividade exigida em contextos comunicacionais orais é algo que a incomoda profundamente. Por mais que ela tenha passado por processos de formação que discutam essas questões, e que, teoricamente, ela inicie um processo de entendimento e se encaminhe para a ruptura com as normatividades relativas ao oral, ela ainda se intimida nesses momentos de fala, evidenciando sua transição, seus movimentos em relação a representações sociais de língua e linguagem.

Embora ela evidencie o medo, a intimidação em situações que requeiram sua ‘fala’, ela resolve enfrentar. Tal enfrentamento é significativo tanto para esse grupo social pesquisado quanto para este trabalho. As populações do campo decidiram enfrentar: a sociedade, o estado, a escola, a si mesmos. Passaram a reivindicar seus direitos, iniciando um processo de construção de outras perspectivas de luta, de trabalho, de vida. Por isso a escolha desse depoimento para o fechamento desta seção. Considera-se o processo de luta, de enfrentamento desenvolvido pelos camponeses como o fator mais importante para o seu desenvolvimento.

Esse movimento desenvolvido por Conceição sintetiza o movimento de um grupo populacional, que mesmo tendo ‘medo’, segue em frente, alterando RS de campo, de camponeses, de trabalho, de língua e ‘enfrentam’. O posicionamento de Conceição revela o interstício do individual/coletivo: o enfrentamento que se materializa, dando concretude ao movimento social revelado a partir de uma decisão individual. Encerro

repetindo as palavras de Conceição que demonstram a grandiosidade de suas ações, de seus enfrentamentos: “*Eu tinha um medo, assim, um preconceito comigo mesma, nessa questão, ah... de falar errado, de às vezes escrever do jeito que a gente fala, e tinha, sabe, esse... essa resistência comigo mesma, e decidi mudar de área, fui pra Linguagens e Códigos*”. Eis aí o ‘agir comunicativo’ retratado na 1ª pessoa do verbo: (eu) **decidi...** 1ª pessoa do singular que reflete e refrata uma pessoa plural, mas individual e intransferível.

### ➤ Miguel, um entrevistado especial

Ao encaminhar para o fechamento deste trabalho, retomo uma entrevista a que até o momento não fiz referência. O leitor certamente percebeu que o número de entrevistados anunciado foi quinze, entretanto nos excertos analisados até este momento foram apresentados depoimentos/trechos de quatorze desses entrevistados. O ‘último’ entrevistado, denominado Miguel, será apresentado individualmente.

Certamente o leitor questionará os motivos que me levaram a tomar tal decisão. Faço-o por dois motivos. O primeiro porque se trata de um entrevistado de nacionalidade espanhola, o que apresenta uma profunda diferença nos processos de formação básica (ele vem para o Brasil já adulto); o segundo porque as suas narrativas apresentam questões em relação à língua/linguagem diferenciadas em relação ao grupo de informantes, apresentando outras perspectivas de formação/construção.

Assim, passo a palavra a Miguel:

Eu tenho 44 anos e, praticamente, até os 24 eu tive uma vida convencional na Espanha. (pausa) assim... (pausa) Nasci em uma cidade pequena, a menor de toda a Espanha, a mais fria... (pausa) a mais fria, sim... 30 mil habitantes, mas capital de província tipo Belo Horizonte para Minas Gerais, Soria para Soria... [...] E... chama Soria também. (pausa) Muito fria... assim... também um ambiente muito... (pausa) é... é... (pausa) Qual é a palavra? (pausa) Muito... (pausa) a mentalidade muito fechada... (pausa) Tem um amigo, até, que fala “Em Soria, a mentalidade segue a arte”; diz, a última obra artística de Soria é do Românico, a mentalidade ficou lá.

Mais ou menos, é isso. Então é muito... é... ai, essa palavra não sai...[...] Tradicional! (pausa) Sim, uma forma [palavra incompreensível em 02:32]. (pausa) Então eu fui estudar ao... o... é... primária, né? equivalente aqui... (pausa) estudei em Soria, mas pra estudar secundária, como é tão pequenininha a cidade tem, tem... pouquinhas opções. (pausa) E... eu fui estudar fora, fui estudar Eletrônica, é... (pausa) Como é família de baixa renda, então tinha bolsa em escolas consertadas ou... (pausa) públicas, com... são como alugadas, escolas alugadas...[...] pelo Estado, então fui estudar Eletrônica num internado, em outra cidade, na... (pausa) Soria está do lado de grandes cidades, então fui para uma grande cidade, uma das seis maiores da Espanha (pausa), que é Saragoça. (pausa) Só que não era bem na cidade grande, uma vila onde tinha uma escola com

universidade; pronto. (pausa) Então estudei Eletrônica (pausa), também Engenharia Eletrônica, também na mesma cidade, então já continuei. Fiquei dez anos estudando fora. (pausa) Então é tudo convencional; (pausa) um menino que estuda numa cidade pequena, depois vai buscar oportunidades... é... (pausa) trabalho técnico fora... Dez anos estudando eletrônica e estava por terminar Engenharia, (pausa) já fizeste a... (pausa) formação profissional de primeiro 'grado', de segundo 'grado', já era técnico especialista e ia estudar para Engenheiro.(Entrevista Miguel)

Se até os 24 anos de idade Miguel teve uma vida convencional, a partir daí ele, ao iniciar um tipo de trabalho voluntário junto a ONG's e '*Ecovilas Internacionais*', mudaria completamente os rumos de sua vida. Seis meses antes de iniciar a Universidade, já tendo conseguido uma bolsa para fazer o Curso de Engenharia, ele resolve trabalhar como voluntário. Esse trabalho alteraria sua vida completamente.

Começa trabalhando no México, junto a outros jovens também voluntários, e conhece praticamente todos os países da América Latina, inclusive o Brasil. Nesses países, trabalha com questões ligadas à Ecologia, a Movimentos de Paz Mundial, dentre outros sempre ligados a questões sociais e culturais dos diferentes países.

No Brasil, ele trabalha inicialmente com o 'Projeto Cultura Viva', atuando junto ao Ministério de Cultura (na época do Ministro Gilberto Gil), divulgando, ensinando e aprendendo a criar 'Pontos de Cultura' em várias regiões. Até que chega a Belo Horizonte, apaixonou-se e se casa com uma mineira. Hoje, vive em um Distrito do Serro-MG, Capivari, (próximo a São Gonçalo do Rio das Pedras), onde atua na construção de 'Ecovilas' (Movimento Internacional – "Global Ecovillage Network") e também trabalha para a Empresa 'Google' como prestador de serviços. Fala de forma fluente as línguas inglesa, espanhola e portuguesa e quer ser professor, pois tem um Projeto futuro de construir nessa Ecovila uma Escola para as crianças de Capivari, daí o seu interesse no Curso – LEC – LC/UFVJM.

Está no 3º Módulo do Curso e se apresenta como uma das lideranças do Curso. Sua vasta experiência na escrita de projetos pelo desenvolvimento de trabalhos voluntários e pela formação diferenciada que teve ainda na Espanha o colocam como um estudante 'diferente' em relação aos demais, no sentido de se mostrar muito atento e predisposto ao trabalho coletivo, bem como em relação à construção de conhecimentos.

Suas experiências o colocam, ainda muito cedo, em contato com os livros. É frequentador assíduo da biblioteca de sua escola, mas também da 'sala' do diretor:

Eu descobri que... que na nossa escola, (pausa) quando, onde eu fiz primária... (pausa) no banheiro do diretor da escola, que era privativo dele... (pausa) tinha caixas e caixas e

caixas de livros fechadas (pausa)... Pode acreditar que eu entrava à noite a roubar os livros (pausa)... (Entrevista Miguel)

Essa atitude contribuiria para a sua formação como leitor. Além de frequentar a biblioteca de sua escola quase diariamente, também passa a ‘frequentar’ o banheiro do diretor em busca de livros. Torna-se, ainda criança, um leitor assaz. Apesar de sua origem humilde, as políticas públicas de seu país permitem a ele uma educação de qualidade; sua trajetória escolar lhe garante uma aprendizagem que lhe dá condições não apenas de acesso à escola, mas de permanência e continuidade dos estudos. O ônibus escolar o apanha diariamente para levá-lo para a escola e trazê-lo de volta, em uma estrada segura. Chuvas e até mesmo a neve não se constituem como impedimentos para a sua participação na escola. Não tem que andar a pé para alcançar o ônibus para ir à escola. Tem uma boa escola e nela uma boa biblioteca que permite a sua formação como leitor.

Ao terminar o ensino médio (escola técnica), já tem garantida uma bolsa que permitirá a ele frequentar a universidade, para o curso de engenharia. Mas, nessa etapa de sua vida, envereda por outros caminhos. Começa a trabalhar como voluntário em projetos sociais ligados a questões ecológicas pela América Latina. Aprende um ‘outro’ espanhol nos países pelos quais vai passando, pois admite que a princípio, não entendia nada que as pessoas falavam. Vai descobrindo que tinha uma vida muito diferente daquela que passaria a viver. Descobre, ainda, que trabalhos coletivos requerem negociações.

Apresenta outras vivências, outras experiências de vida e experiências escolares diferenciadas. Teve uma trajetória escolar diferente dos colegas, estudou em uma escola de qualidade até os 24 anos (incluindo aí o que no Brasil se denomina Educação Básica), fez Cursos Profissionalizantes de 1º e 2º ‘Graus’ (*grados*) na Espanha, preparando-se para cursar a Universidade; projeto que abandonou, como relatado acima.

A leitura e a escrita sempre foram constantes em sua vida; assim, ele se apresenta como alguém que tem um domínio da norma padrão (embora estrangeiro), mas também pelo domínio que tem de outras línguas, inglês e português (além do Espanhol – sua língua nativa), e pelas vastas experiências sociais e culturais vivenciadas a partir de seus trabalhos como voluntário, entende a importância do ensino de leitura e escrita para além de uma concepção mais tradicional.

Tem clareza da importância da leitura e dos exercícios de escrita (inclusive para além da escola) que o colocam em um ‘lugar’ cujas RS de escrita se mostram em uma

perspectiva dialógica. Assim, pratica como autor, como leitor e como futuro professor a perspectiva Sociointeracionista, dadas as suas práticas com as escritas.

As discussões em relação à linguagem apontam outras questões. Como ele fala espanhol, naturalmente, e também teve que aprender o português, por passar a viver no Brasil e ainda o inglês, pelo trabalho que desenvolve hoje, algumas observações são interessantes:

Meu... meu<sup>62</sup> permanência na empresa... (pausa) é... eu trabalho por horas e cobro em dólar e tudo por Estados Unidos, é... avaliado em inglês... (pausa) A minha qualidade do inglês... Então isso me obrigou (risos)... a me desdobrar, pensar em espanhol, falar em brasileiro e escrever em inglês (risos)... Sabe? Todos os conteúdos passam de brasi... muitas vezes, tem que traduzir o brasileiro para o inglês para o Google Translator, ou do inglês pra brasileiro... e avaliar as traduções do Google Translator; de um para o outro... (pausa). Eu misturo espanhol e brasileiro, eu misturo muito. Às vezes, invento termos... (pausa) e... às vezes, traduzo palavras que... (risos) sabe? transformo uma palavra (pausa) para brasileiro... ‘abrasileirizo’ ela, mas não existe! (risos) Mas a coisa, eu acho que usar várias línguas é... é... maravilhoso... (pausa) Mesmo não falando elas bem.[...] E também a coisa de... ler, ler, aprender a ler em várias línguas... (pausa) ler um livro em inglês que, tem vários em casa que são interessantes, né?

Miguel trabalha hoje com ferramentas para o ‘Google’ em que deve identificar as páginas mais pesquisadas por usuários do Brasil. Assim, além do português, ele deve também saber ler e escrever em inglês, o que o coloca em contato com três línguas ao mesmo tempo. Isso, segundo ele, pode, em alguns momentos, provocar ‘certa confusão’. Embora ele também acredite que é maravilhoso.

Pensem-se, entretanto, os processos cognitivos vivenciados por ele, como falante/aprendiz de várias línguas, tendo que lidar com as três diferentes línguas (português, espanhol e inglês) ao mesmo tempo. Figuera (2011) ajuda-nos a entender os processos que intervêm na aprendizagem de uma segunda língua, como é o caso de Miguel (estudante). Ao afirmar que ‘abrasileira’ os termos, Miguel está, de fato, buscando a semântica da língua e seu cérebro desenvolve os *inputs* e *outputs* necessários às novas aprendizagens.

De acordo com Figuera (Idem), o input é definido como a língua que o aprendiz ouve e lê na busca de significado, sendo que uma informação somente pode ser considerada input se for compreensível ao aprendiz, ao passo que o output consiste naquilo que o aprendiz produz (VANPATTEN; CADIerno, 1993. Citado por FIGHERA. Idem). E são esses processos que Miguel está vivenciando ao aprender duas

---

<sup>62</sup> Em alguns momentos da entrevista, Miguel apresenta um ‘sotaque’ em que mistura as línguas. Decidi manter essas diferenças, porque tais não prejudicam a construção da narrativa.

outras línguas, português e inglês, que se tornam para ele as ‘interlínguas’, ressaltando que cada uma delas se encontra em tempos de aprendizagem diferenciados. Veja o que nos diz Fighera (2011):

Observa-se que a internalização de determinado aspecto linguístico dentro do sistema de desenvolvimento da interlíngua pode ser parcial ou completa no momento do estabelecimento da conexão entre forma e sentido. E é nesse momento que, por exemplo, a marcação do tempo verbal poderia começar a se infiltrar no sistema de desenvolvimento da língua, porque existe uma conexão inicial e subsequente entre forma e significado, estabelecida durante o processamento do input. No entanto, aquela forma que é tratada durante o processamento do input não necessariamente se acomoda de forma automática. Por inúmeras razões, a forma e seu significado podem estar ligados durante o processo de compreensão, mas o sistema de desenvolvimento da língua pode ainda não estar pronto para que essa acomodação se estabeleça. Assim, a conexão pode simplesmente ser enfraquecida na memória de trabalho do aprendiz. Segundo Gass (1997), os três estágios do processamento são diretamente influenciados por uma série de fatores, tais como: a saliência do input, sua frequência, a atenção do aprendiz etc. Alguns estudos importantes na área têm sido realizados com o intuito de verificar a alegação de que os aprendizes de uma segunda língua têm dificuldade em prestar atenção, simultaneamente, aos dados da forma e do significado em situações em que o input é percebido. (cf. FIGHERA: 2011, p.200-201)

Miguel atenta para a aprendizagem de línguas a partir de perspectivas culturais e amplia seu universo de aprendizagens, enfim, seu ambiente cultural. As oportunidades que ele teve/tem e os contatos construídos pela vida propiciam a ele um ambiente diferenciado.

É o contato com a cultura... Eles falam diferente, falam diferente e se vê na frase que é outra forma de pensar, e ajuda muito também. Sim, gosto muito, gostei muito de ler, assim, em outras línguas... (pausa) os conteúdos, muitas línguas... de escrever em outra língua, mesmo sem a... sendo uma coisa complicada (risos)... (pausa) mas que... alguma coisa muda, sabe? Alguma coisa na cabeça muda. É como que a mente... (pausa) se está... Sabe quando você faz exercício físico, depois se sente bem? (pausa) Na cabeça passa igual quando você usa várias línguas (pausa)... Se sente bem, se sente...ativa a... pensa mais rápido... Eu acho que aí está a diferença. (pausa) Que eu já estava acostumado a falar em brasileiro, mas comecei a ter que trabalhar em inglês, esforçar-me em inglês e rapidamente ver que a fluidez, a... forma... a rapidez de pensamento... (Entrevista Miguel)

É importante ressaltar que a entrevista com o Miguel permitiu ver que a priorização e os suportes oferecidos a ele em sua infância e adolescência evidenciam um conjunto de possibilidades para que o sujeito, mesmo sendo de origem humilde, possa estudar e alcançar qualidade de vida, podendo conhecer e passar a construir outras perspectivas para si. Miguel teve seus estudos na Espanha a partir da efetivação de

políticas públicas que lhe garantiram o acesso e a permanência nas escolas. Fez curso técnico e depois viaja pela América Latina, até chegar ao Brasil. Ele representa o estudante sem recursos financeiros que teve garantidos o acesso à educação, podendo estudar de forma tranquila e sem tantas provações como os estudantes brasileiros entrevistados neste trabalho.

Para Miguel, a língua foi ‘apresentada’ em sua completude e complexidade. Por isso ele apresenta uma perspectiva mais próxima do dialogismo, de consideração em relação ao outro e dos processos envolvidos na escrita. Não se pode dizer que ele iniciou movimentos, mas se pode inferir que ele, mesmo no início do curso – LEC-LC –, já trazia consigo perspectivas de língua e linguagem, marcadas pelos trabalhos que desenvolveu e pelas práticas constantes de escrita; ou seja, Miguel é um sujeito social, construído em outros movimentos sociais (que não os camponeses), com uma consciência coletiva e com uma consciência linguística diferenciada pelas trajetórias e oportunidades que criou/teve na vida.

Ele, de fato, explicita a partir de seus posicionamentos e reflexões a pertinência de políticas públicas para que as pessoas possam se desenvolver. Constitui-se como um exemplo (empírico) de sucesso de implementação de políticas públicas. Se ‘deu certo’ na Espanha porque não daria certo no Brasil?

### **3.5. Sistematizações necessárias**

Encaminhando para o fechamento do texto da tese, faz-se necessário apresentar algumas sistematizações em relação às análises apresentadas até o momento. É importante retomar a questão central que norteou a presente pesquisa, que é explicitada a partir de: “quais as representações sociais de escrita de graduandos da LEC-LC/UFVJM?” No percurso da pesquisa também se quis entender os movimentos realizados pelos sujeitos em relação a RS já constituídas e se, a partir de sua entrada na universidade, existiriam alterações nas suas formas de representar a escrita.

Inicialmente, faz-se necessário pensar que concepções acerca de determinado objeto, neste caso, sobre a escrita, não ocorrem de maneira linear, organizada e sequencial. Há um conjunto de elementos teóricos, comportamentais e sensoriais/sentimentais que ajudam a compor as representações acerca de um dado fato/objeto. Esse conjunto de sensações, comportamentos e pensamentos se organizam em torno do objeto de modo a torná-lo familiar. E tal organização pressupõe um

conjunto de movimentos dos sujeitos, que pressupõe ‘idas e vindas’ em torno do mesmo. Ressalte-se, porém, que tais ocorrem em uma perspectiva dialética e vão se revelando também a partir das linguagens que o indivíduo usa ou passa a usar em relação a esse mesmo objeto.

Nesse sentido, iniciam-se processos de modificações nas sensações provocadas pelas relações estabelecidas entre ‘objeto’ e sujeito. Grande parte dos entrevistados relatou acerca do medo da escrita (cf. depoimentos) em situações determinadas de seu uso. Pode-se pensar que é a partir da necessidade de enfrentamento de tais medos que se iniciam processos de enfrentamento. Uma das entrevistadas (Conceição) relata sobre a mudança de curso, motivada exatamente pelo medo, melhor dizendo, pela necessidade de enfrentar o medo.

Inicialmente, ela decidira fazer o vestibular para o curso LEC – Ciências da Natureza – que é da ‘área de exatas’. Mas ela se descobre como alguém que tem medo de falar. Assim, ela resolve, decide cursar Linguagens e Códigos. Obviamente, não se quer negar o conjunto de reflexões/informações que certamente ela obteve a partir da entrada na universidade. Entretanto, quer se ressaltar que o fato que a impele à mudança é o medo, segundo ela, o próprio preconceito em relação à sua fala que considerava errada.

Assim, nem sempre são somente as informações sobre um objeto que alteram as RS dos sujeitos, a pressão à inferência a que Moscovici (Idem) se refere, pode ser desencadeada inicialmente por sensações, neste caso, o medo desencadeou um processo de reorganização mental/social que se materializou em uma decisão. Esse comportamento de Conceição permite inferir que os contextos –emocionais, cognitivos e comportamentais – individuais intercambiados com os contextos coletivos podem promover alterações/movimentos nos sujeitos, mesmo antes das informações fazerem sentido (totalmente) para esses sujeitos.

Por isso, as RS não ocorrem linear e organizadamente. Como são um misto de cognições, sensações e comportamentos as RS se colocam em uma não linearidade, ocorrendo a dialeticidade nos sujeitos e nos movimentos vividos que podem chegar a alterar RS anteriores. Assim, pode-se pensar que inicialmente não são tão claras essas alterações vividas, expressas pelos sujeitos em seus processos de construção/consolidação de RS. Essas podem se configurar a partir de diferentes elementos motivadores; entretanto, é fundamental pensar que elas se revelam também a partir de usos de linguagens que o indivíduo passa a fazer, conforme se buscou

demonstrar neste trabalho. Assim, pode-se dizer a partir de Moscovici (obra citada), que as RS são ‘formas de pensar, sentir e agir’ que se materializam nas formas de dizer dos sujeitos, alterando suas formas de dizer de/sobre o objeto.

Nesse sentido, retoma-se Bakhtin (Idem), que nos afirma acerca do ‘social’, do coletivo na organização de nossas linguagens, mas também se retoma Moscovici (Idem), quando este afirma que são os processos sociais que nos permitem perceber/sentir determinados estímulos e não outros. Ocorre que a percepção desses estímulos requer dos sujeitos uma ação intensa do ponto de vista cognitivo, comportamental e emocional que permitem o ‘agir comunicativo’ (HABERMAS: idem), que os leva a ‘romper, manter e/ou romper/manter RS anteriores a determinadas situações vivenciadas, neste caso, a processos de formação.

A partir dessas reflexões, ora em diante, busca-se evidenciar os ‘lugares’ das RSM dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. A fim de referendar as afirmativas a serem feitas em relação aos movimentos empreendidos pelos 15 (quinze) informantes, explicita-se (novamente) o que se entende por Movimento nas RS. É em Antunes-Rocha *et alii* (2015) e em Ribeiro (2016) que se ancora, neste trabalho, para se construir as afirmativas acerca do movimento nas RS:

[...] diante do “estranho” os sujeitos impelidos à inferência podem produzir três movimentos: (a) recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança e dando mais força ao saber já instituído, (b) aderir integralmente ao estranho, promovendo uma ruptura com o passado ou (c) iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente. (ANTUNES-ROCHA *et alii* apud RIBEIRO: 2016, p. 73)

Ainda é importante destacar no trabalho de Ribeiro (2016), que esse autor, a partir das afirmativas apresentadas, e de estudos baseados em outros autores, constrói o seguinte quadro (‘Quadro 6’) em que se apresentam as ações do sujeito e os movimentos de suas RS:

**QUADRO 6** – Ações do sujeito frente novas práticas sociais no movimento das representações sociais

	<i>Modifica totalmente</i>	<i>Modifica progressivamente</i>	<i>Modifica lentamente</i>	<i>Não se modifica</i>
<i>Flament (2001)</i>	Rompimento abrupto com o passado	Progressiva		
<i>Tafari e Bellon (2005)</i>	Rompimento abrupto com o passado	Progressiva	Lenta	
<i>Antunes-Rocha et al. (2015)</i>	Integrar-se totalmente ao novo	Processo gradual de reelaboração do novo, sem abandono do passado		Recusar-se a viver o novo

**Fonte: Ribeiro (2016: p. 73)**

Com base, pois, nas afirmativas de Ribeiro (2016), e nas produções do GERES/FaE/UFMG (Grupo de Estudos em Representações Sociais) apresenta-se o ‘Quadro A’ (desta seção) em que se buscam explicitar as atitudes dos depoentes em relação às RS de escrita, consideradas as categorias de análise construídas neste trabalho.

A organização do quadro ‘A’ se dá, pois, da seguinte forma: categoria 1 – trajetórias dos sujeitos. Nessa categoria, dois elementos emergiram de forma significativa, o trabalho e escola (educação básica). Somente mais tarde, a universidade. Durante grande parte da infância/adolescência a ‘vida prática’ se polarizou entre o mundo do trabalho e o mundo da escola. A universidade não fazia parte da vida prática, ou permanecia como um ‘imaginário’, talvez mesmo inacessível. Esses três elementos contribuíram para a análise e compreensão dos dados obtidos, quais sejam, o ‘momento’ da educação básica, relacionando-a à sua importância na vida desses sujeitos e relacionando-a ainda às opções que definiram prioritariamente a vida desses sujeitos até o momento da entrada na universidade. De certa forma, há uma ‘oposição’ a partir dos lugares que a educação básica e trabalho ocupam na infância/adolescência/juventude desses sujeitos, mas também não se pode negar a interação entre esses mundos. Também se relacionou a importância da universidade no momento presente de vida desses entrevistados. As trajetórias ajudaram a compor concepções de língua e linguagem presentes nesses sujeitos.

A categoria 2 – o ‘outro’ – foi pensada em termos de importância atribuída aos ‘leitores’ dos textos produzidos pelos informantes nas diferentes etapas/momentos de vida; considerando ainda a importância que esses ‘outros’ tiveram na vida desses graduandos. E, ainda, como esses ‘outros’ conformaram a escrita desses informantes ao longo de suas vidas, quer nos processos de ensino, quer nos processos de silenciamento, quer ainda nos processos de exclusão que foram impondo a campesinos.

A ‘normatividade (categoria 3) considera aspectos formais – (gramaticalidade), aspectos semânticos (coerência, clareza) e aspectos pragmáticos (condições de produção) de textos produzidos. As oralidades retratam uma preocupação dos informantes em relação aos discursos/textos produzidos por eles; elemento que emergiu muito fortemente em seus discursos. Por fim, a última coluna tenta evidenciar os lugares das RS de escrita, no momento de realização da entrevista.

A última coluna representações sociais em movimento (RSM) refere-se ao ‘lugar’ das RSM de escrita na vida dos informantes considerados os contextos e processos formativos vividos por esses sujeitos.

A última coluna busca identificar, a partir das análises das entrevistas narrativas como esses sujeitos mantêm, alteram/mantêm, alteram(rompem) suas representações de escrita, consideradas as concepções de linguagem, língua e escrita que eles tinham a partir de suas vivências escolares.

Assim, a coluna indicativa de ‘manutenção’ evidencia que o(a) entrevistado(a) continua pensando a escrita como um conjunto de conhecimentos relativos a aspectos linguísticos formais, isto é, à normatividade, demonstrando uma postura ainda muito arraigada a concepções mais tradicionais de usos e funções da linguagem. Nessa perspectiva, ele tende para uma concepção mais próxima do ‘Subjetivismo Idealista’, de uma língua mais monolítica a que se referenciou neste trabalho (cf. capítulo teórico).

A segunda coluna (Manutenção/ruptura) indica que ele mantém suas RS entre uma perspectiva tradicional, mas aponta para algumas mudanças; ou seja, ele passa a questionar as normatividades da língua, mas ainda não consolidou suficientemente informações, sensações e comportamentos de modo a entender o dialogismo como elemento central dos processos de usos e práticas languageiras. Sua posição ainda considera a ‘língua e a escrita em si mesmas’. Por fim, a 3ª coluna evidencia que o entrevistado rompe com essas concepções e, embora as reconheça, amplia a sua representação sobre a língua, entendendo-a como um processo, como um conjunto de relações dialógicas e interativas entre sujeitos socialmente constituídos. Essas colunas

apresentam ‘tons’ diferentes. Quanto mais escuro o tom de azul, maior o envolvimento, mais significativo é ‘o’ aspecto para o entrevistado.

As letras **S/S+** indicam a importância do aspecto colocado no ‘cabeçalho’ do quadro, seguidas em alguns momentos pelo sinal (S+), indica que o aspecto apontado é significativamente importante, sobrepondo-se aos demais da mesma coluna. Finalmente, apresenta-se o quadro ‘A’ para emprestar maior visibilidade aos movimentos desenvolvidos pelos sujeitos em relação à Manutenção, Manutenção/Ruptura, Ruptura de RS anteriores.

### Quadro A:

Representações Sociais em Movimento

Entrevistado	Trajetórias (importância atribuída à educação/ trabalho)			Outro (passa a perceber o outro na escrita?)		Normatividade				RSM (predomínio de comportamentos que indicam)		
	Educação básica	Trabalho	Universidade	Sim	Não	Aspectos Formais	Asp. Semânticos	Asp. Pragmáticos	Oralidade	Manutenção	Manutenção/Ruptura	Ruptura
1.Marcelo		S+	S+	S+					S+			
2. Jarid			S	S					S+			
3.Miguel												
4. Joel												
5. Carlos												
6. Ana												
7.José									S+			
8. Conceição									S+			
9. Marta									S+			
10.Maria									S+			
11.Manuel												
12.Mário												
13.Cecília												
14.Lya						S+						
15. Carolina												

Legenda:

	Não se aplica		
	Pouca		
	Média		
	Forte		
	Extremamente forte	S+	DECISIVO

Ressalte-se que na última coluna a cor verde obedece à mesma graduação de cores (verde –agora) a fim de evidenciar que a manutenção, manutenção/ruptura e ruptura indicam os processos vividos pelos sujeitos, isto é, os movimentos dos sujeitos de forma mais ou menos abrupta de RSM.

Quadro A.1: Posicionamentos dos entrevistados em relação às RSM:

RSM (predomínio de comportamentos que indicam:)			Nº de entrevistados
Manutenção	Manutenção/ Ruptura	Ruptura	
			7
			4
			1
			2
			1
<b>Total</b>			<b>15</b>

(Elaboração própria)

Observe-se que podem ser formados quatro grupos em relação aos posicionamentos revelados pelos entrevistados:

O primeiro grupo, composto por 7 (sete) entrevistados, apresenta uma **ruptura** com RS tradicionais, isto é, consideram o ‘outro’ na escrita de forma evidente, entendendo a escrita como processo e detêm um alto grau de politização no sentido de acreditarem que a escrita é necessária para além da escola, encontrando-se inserida em diferentes práticas sociais. Para esse grupo de entrevistados, as escritas estão a serviço de grupos sociais no sentido de lhes conferir condições de igualdade na luta pela conquista de direitos. Nesse sentido, a escrita é também uma ferramenta de que dispõem os diferentes usuários para que possam construir um futuro mais justo (do ponto de vista social) para si e para os demais de sua comunidade, principalmente os jovens. Embora a oralidade seja significativa para eles em suas relações consigo mesmos e com a escrita, essa não se apresenta como bloco monolítico, devendo se adequar às situações de comunicação, assim como a escrita.

Esse grupo de 7 graduandos constitui-se como muito participativo em movimentos sociais e se tornaram referências para outros jovens em suas comunidades e também entre os demais estudantes. Têm uma capacidade ‘natural’ para a liderança e uma preocupação muito grande com o movimento camponês, além de um conjunto de experiências em trabalhos comunitários para além dos movimentos da universidade.

O segundo grupo, composto de 4 (quatro) graduandos, encontram-se entre a ‘ruptura/manutenção’ com fortes tendências à ruptura. Esse grupo apresenta-se com uma significativa participação política, mas ainda se encontra em um ‘entre’ no sentido de ainda aderirem a concepções mais tradicionais de língua, e, por conseguinte, de escrita. Talvez para esses entrevistados a oralidade constitua-se como um ‘empecilho’

para a sua ‘adesão total ao novo’; talvez porque tenham sofrido vários preconceitos linguísticos ao longo de suas vidas e isso os tenha marcado. E, embora elas entendam hoje questões ligadas à Sociolinguística (e outras ciências), ainda persistem marcas históricas e sociais reveladas em seus medos de falar e principalmente medo em aceitar as suas formas de construção de enunciados.

Essas relações com as oralidades os levam a manter, mas ao mesmo tempo romper com concepções mais tradicionais, pois ainda se apegam ao medo de falar/escrever incorretamente. Talvez esse grupo seja aquele que mais se movimenta no sentido de que tenta se ‘equilibrar’ entre a normatividade imposta de ‘modo absoluto’ e a relativização dessa normatividade.

O terceiro grupo, composto por 1 entrevistado, encontra-se em processo de ruptura com a tradição, mas ainda se apresenta muito cauteloso para fazer afirmações e, principalmente, adotar posicionamentos mais ‘radicais’ em relação às escritas.

Dois entrevistados encontram-se entre a ‘manutenção’ e ‘manutenção/ruptura’ em relação a concepções mais tradicionais de escrita. Ressalte-se que esse grupo é composto por duas entrevistadas, em que 1 delas é oriunda de centros urbanos e a outra teve uma trajetória escolar significativamente fragmentada (cerca de 15 anos sem ir à escola). Embora não se possa fazer uma relação imediata e simples entre esses fatos e seus posicionamentos, apenas gostaria de observar que são as duas que apresentam menos clareza em relação a processos de politização, de visões sobre ‘campo’ e que têm menos participação em movimentos sociais. Isso talvez implique em menor envolvimento com os processos de escrita e com práticas sociais de escrita em uma perspectiva mais dialógica e interativa. Suas origens urbanas tendem a influenciar sua linguagem e seu pensamento de modo que as questões dos camponeses são reconhecidas muito mais em uma perspectiva da informação que da vivência, o que talvez a faça ‘permanecer’ com algumas RS de língua e de língua escrita mais na perspectiva urbana, mantendo e mantendo/rompendo principalmente as normatividades da língua. Porém, é inegável que elas estejam em movimento em relação aos olhares para a escrita.

Por fim, o último grupo, 1 entrevistado, apresenta-se no lugar da ‘manutenção/ruptura. Tal posicionamento reflete, de certa forma, as trajetórias de vida e escolares que ela trilhou (mais de 10 anos sem ir à escola de forma regular, uma vida de dedicação ao trabalho e menos à escola, além de maternidade e casamento precoces), além de se relacionar ao objetivo em cursar a universidade. Ela não necessariamente faz

o curso porque quer ser professora, ou porque precise de trabalhar, mas principalmente porque ela quer escrever um livro; desejo revelado durante a entrevista.

Para ela não importa tanto a questão das normatividades da língua, talvez pouco lhe interessem aspectos ligados às tradições do ensino, bem como os usos, funções e práticas desenvolvidos a partir da escrita. Embora ela entenda as relações que são estabelecidas e constituídas na e pela linguagem, os movimentos que ela coloca para si mesma são mais de caráter pessoal na busca de realização de seu sonho de (futura) escritora.

Finalmente, e encaminhando para o fechamento desta seção, há que se observar que os processos de politização vividos pelos entrevistados, demonstram que os movimentos se tornam mais radicais, mais visíveis, quanto maior o nível de politização demonstrado. Quanto mais os sujeitos apresentam clareza em relação aos princípios, diretrizes da educação do campo, quanto mais são participantes ativos de movimentos sociais, mais eles se encaminham para movimentos de rupturas com concepções mais tradicionais de escrita e mais se aproximam de RS de escrita mais contemporâneas, abrindo o leque de possibilidades de se pensar práticas, usos e funções para as escritas. Também alcançam uma postura mais dialógica e iniciam processos de entendimento das RS de si, de escrita e do próprio movimento social. Além disso, encontram-se mais próximos de posturas menos radicais, mostrando-se mais aptos e capazes ao diálogo.

## Considerações Finais

Este trabalho objetivou entender as formas de construção/consolidação de representações sociais em torno do objeto – escrita –, tendo como sujeitos um grupo de estudantes do curso de licenciatura em educação do campo Linguagens e Códigos da UFVJM. Entender como e o quê os graduandos pensam, sentem e agem em relação à escrita foi uma tarefa gratificante, uma vez que nos permitiu rever e ampliar a compreensão sobre os processos de ensino e de aprendizagem de escrita nas escolas.

A teoria das representações na perspectiva processual tendo como base os estudos de Moscovici (2012) e Jodelet (2001) ofereceram suporte para que os estudantes fossem vistos como sujeitos de um processo no qual se configuram como protagonistas de sua história e construtores de seu destino. Entender os movimentos desenvolvidos por esses estudantes na perspectiva das Representações Sociais em Movimento (RSM), entendendo a dialeticidade contida em tais movimentações, permitiu-nos a construção de outros olhares sobre esses sujeitos, mas mais que isso, possibilitou-nos o entendimento de práticas de escritas a partir de outras perspectivas.

Ao se analisar as histórias de vida desses sujeitos, pôde-se recuperar suas trajetórias, reafirmando a opção por uma política pública – educação do campo – como sendo fundamental para o acesso e permanência desses estudantes em seus cursos. Os movimentos sociais ligados ao campo emprestam maior clareza aos movimentos individuais/coletivos desenvolvidos por eles no sentido de buscar garantir acesso e continuidade dos estudos de um grupo social que foi, por muito tempo, apartado da escola como instituição social.

Tidos como ‘invisíveis’ durante um significativo período histórico brasileiro, esses grupos começaram a se reorganizar (final dos anos de 1980), reivindicando a partir daí o acesso à escola, incluindo o acesso ao ensino superior. A partir da análise dos dados, especificamente no que se refere a suas trajetórias, tornou-se evidente a necessidade de que sejam revistas questões estruturais que venham facilitar o seu acesso à escola. Questões como o transporte escolar, a localização de escolas, dentre outras, foram/são questões que se colocam de forma imperiosa, não podendo mais ser ignoradas.

Mas mais que uma estrutura escolar, essas trajetórias diferenciadas oferecem elementos para que se pense a escola do campo a partir de necessidades dos sujeitos envolvidos, incluindo desde a família até os movimentos sociais tomados em sentido

bastante amplo; os quais nesta pesquisa foram referenciados como sendo ‘os outros’. Nesse sentido, pôde-se observar em relação às famílias ‘investimentos’ a fim de propiciar aos filhos e filhas possibilidades de acesso e permanência desses na escola.

Observou-se que a família buscou, dentro de suas possibilidades, oferecer a suas crianças um ambiente propício à sua formação, quer fosse ensinando os conhecimentos que já detinha, quer incentivando a partir de brincadeiras para a construção de algum nível de letramento a esses(as) filhos(as). Ao privilegiar um letramento ‘escolar’, as famílias conseguiram dar alguns suportes para essas crianças que ‘responderam’ assertivamente a tais proposições. Ainda, é importante ressaltar que foram as famílias que acompanharam as crianças até a escola, que providenciaram a mudança dessas crianças para ambientes mais próximos e/ou acessíveis à escola.

Durante a permanência na escola também devem ser lembrados alguns professores que desenvolveram em seus alunos(as) o gosto pela leitura e pelas escritas. As igrejas, desde a leitura da Bíblia até os jornaizinhos da missa, também ajudaram a constituir práticas de leituras e escritas que envolviam os sujeitos entrevistados. Além desses, destaque-se que foram também os movimentos sociais, em suas diferentes formas de envolvimento e participação que despertaram nesses sujeitos algum tipo de envolvimento com a escola e, também, com a escrita.

Considera-se que a escrita, objeto desse trabalho, deve ser pensada de forma diferenciada, principalmente porque são outras as trajetórias desses sujeitos, mesmo no contexto da universidade. A escrita, nessa perspectiva, requer a existência de um ‘Projeto de Escrita’ que extrapole os muros da Escola, em uma perspectiva freireana; em que a ‘leitura de mundo preceda a leitura da palavra’, no dizer de Freire (2014). E que aqui se transforma em a escrita no papel é precedida pela escrita da história do sujeito no mundo, exigindo que ele se aproprie antes de mais nada da palavra para poder dizê-la/escrevê-la. De acordo com Freire (2014), a palavra não se resume a um simples código, ela pode vir a ser um recurso para a própria emancipação. Por isso, a leitura de mundo precede e extrapola a palavra em si.

Isso implica não apenas o reconhecimento da palavra como signo linguístico dotado de um significado dicionarizado, mas implica a apropriação da palavra pelo sujeito que fala e se mostra a partir dela ao mundo, constituindo-se a partir da palavra como sujeito de ação ‘no’ e ‘do’ mundo. Apropriar-se da tecnologia da escrita implica apropriar-se de mecanismos que permitam aos sujeitos serem donos de seus textos, portanto, conhecedores de sua palavra. E, conhecer, alerta Freire (Idem), mostra-se sob

duas grandes perspectivas: conhecimento para conservar, para manter determinadas situações e contextos, e conhecimento para a libertação/transformação, em que se reconhece a si e ao outro como construtores de suas histórias, implicando um posicionamento como protagonista, que, nesta pesquisa, denomina-se como protagonista da palavra.

Por isso se torna importante, no momento da escrita, em uma perspectiva sociointeracionista, a explicitação das condições de produção (já referenciadas neste trabalho), de modo a possibilitar minimamente a construção ‘escolarizada’ de situações comunicacionais reais (cf. GERALDI: 1984; 1997; BRONCKART: 2007). Nesse sentido, ressalta-se que a participação e o protagonismo requeridos e demonstrados a partir do envolvimento com movimentos sociais (locais) são importantes eventos de letramento, que na perspectiva adotada podem contribuir para a formação dos estudantes do Campo.

De acordo com Caldart (obras referenciadas), os movimentos sociais camponeses têm buscado contribuir, a partir de práticas de construção do próprio movimento, com ações/reflexões que propiciam aos camponeses a alteração de olhares sobre si mesmos, permitindo-lhes a visualização de si como sujeitos protagonistas que lhes permitem a própria ‘re-construção’ como sujeitos de direitos e pertencentes a determinado contexto; sendo possível e desejado, a partir de suas ações e reflexões, a alteração de contextos que os veem como subservientes. A proposta de uma educação do campo é que esses sujeitos construam uma educação que lhes permita entender esses processos constituídos historicamente e que deem conta de estabelecer relações de pertencimento, para, a partir daí, construírem outras histórias.

Se as RS são construídas e orientam as práticas sociais cujo movimento ocorre de modo contínuo e dialético, quer se ressaltar a partir desta pesquisa, a importância da participação coletiva, visto que tal oportuniza a percepção do caráter processual de RS, ou dizendo de outra forma, as Representações Sociais em Movimento. O fato de os sujeitos da pesquisa se disponibilizarem a participar de movimentos sociais em suas comunidades implica uma RS de si e do outro diferente daquela historicamente constituída, logo, esse fato pode querer evidenciar alterações em suas formas de agir, sentir e pensar a si mesmos, explicitando o movimento nas RS historicamente construídas e que, a partir de suas movimentações/participações, vão alterando os olhares sobre si, portanto, esses sujeitos estão se movimentando para a construção de outras RS de si e do mundo que os cerca.

Enfim, o que se quer colocar é a ruptura de RS constituídas historicamente de sujeitos do campo, pelo conjunto de entrevistados em relação a si mesmos, logo, evidencia-se uma ruptura (em processo de construção) de RS de si ‘tradicionais’, o que os habilita/capacita para a ‘tomada da palavra’. Escrever, nessa perspectiva é muito mais que a habilidade/capacidade de colocar ‘palavras’ na folha em branco, considerando apenas aspectos linguísticos.

Assumiu-se, nesta pesquisa, uma visão de escrita como processual, como possibilidade de construção e de constituição de sujeitos histórica e socialmente determinados, logo, não se pode pensar a escrita ‘fora do mundo’. Ela se constitui como uma ação de homens historicamente determinados; o que implica ver a escrita como um dos elementos constituintes de sujeitos. E foi exatamente isso que se procurou demonstrar, principalmente a partir da análise dos dados das entrevistas narrativas e em todos os percursos de análise desenvolvidos neste trabalho.

As narrativas evidenciaram o quanto as trajetórias desses sujeitos os influenciaram/influenciam em sua ‘entrada’ e participação no mundo da escrita. Como eles vão conformando suas escritas nesses mundos em que vivem e como suas práticas são reveladoras de seus usos e funções. Todos os entrevistados constituem-se como os primeiros de suas famílias a cursarem o ensino superior. As práticas de escrita constituídas pelos informantes revelaram-se diferenciadas; ressaltou-se o dado do questionário que apresenta a escrita de cartas como o gênero textual mais utilizado por eles(as).

As oralidades ainda se configuram como um elemento significativamente excludente em relação às práticas languageiras desenvolvidas por esses sujeitos. Se a oralidade se constitui como marca identitária, essa identidade começa a ser revisitada não como o lugar da falta, mas como um dos lugares de reafirmação de histórias construídas e vividas, e, infelizmente, silenciadas até o presente. As violências (simbólicas ou não) experienciadas por homens e mulheres do campo se tornam evidentes, desvelam-se nos depoimentos apresentados a partir de evidências de negação da própria fala.

Entretanto, não se pode negar o protagonismo desses sujeitos em relação às decisões tomadas e assumidas, como fruto de interações coletivas e individuais. A luta preconizada pela educação do campo encontra seu ponto fulcral com a retomada da palavra. É preciso falar, mas, sobretudo, é preciso que se atente para os discursos pronunciados e as formas a partir das quais são pronunciados.

Representações sociais ligadas à invisibilidade de camponeses devem se tornar um ‘interdito’ para que as polifonias ampliadas deem espaço à constituição de outros sujeitos. Sujeitos plenos, na perspectiva freireana. E, para tanto, há a evidente necessidade de tomar a palavra escrita, porque o mundo vem se tornando mais fortemente grafocêntrico. O entendimento e os diferentes usos dessa tecnologia, nas diversas práticas, se faz urgente.

Neste trabalho, também se procurou evidenciar as diferentes práticas e usos que os camponeses fazem da escrita, bem como ‘os valores’ atribuídos a essa tecnologia ou não. Alguns depoimentos merecem ser retomados: Jarid evidenciou a possibilidade de se enganar o outro a partir de uma ‘não’ escrita (não havia documento, logo o carro não era da comunidade), Marcelo apresenta outras práticas de escrita ao se tornar um ‘escriba digital’; Maria, Marta e Conceição ressaltam que o ponto de partida foram os movimentos de igreja e movimentos sociais como instituições ‘formadoras’ para a escrita. Para elas, a leitura da bíblia e a escrita de atas nas instituições das quais participam foram fundamentais para adentrarem no mundo da escrita.

Ainda, neste trabalho observou-se a mobilização das famílias para que os filhos pudessem frequentar e permanecer nas escolas. Desde a educação básica, até a entrada na universidade, as famílias buscaram priorizar o acesso/permanência desses sujeitos. Se para o mundo masculino (na figura dos pais) a escola é questionada e vista como ‘desnecessária’; o mundo feminino (na figura das mães e depois das esposas) lutou pelo acesso dessas crianças, jovens e adultos à escola.

Muitos foram os “outros” que buscaram calar essas vozes, mas também muitos foram aqueles que as fizeram se pronunciar. Não posso esquecer a professora de Joel, que com seu entusiasmo, despertou nele o desejo de se tornar professor. O acolhimento de algumas escolas foi fundamental para a permanência desses sujeitos em seu interior, mesmo quando a ‘vida’ dizia não.

É essa perspectiva que cabe à universidade pensar. Em um mundo em que as mudanças vêm ocorrendo de forma tão rápida, cabe à universidade desenvolver processos de formação mais atentos a essas diferenças que começam a chegar a seu interior. Se na década de 1970 as classes populares adentraram na educação básica, na contemporaneidade, os diferentes grupos sociais, detentores de outras linguagens, de outras formas de conhecer e de outras RS, iniciam seu acesso a cursos superiores. Assim, desencadeia-se um processo de formação que coloca em questão a função da universidade.

Se, tradicionalmente, à universidade foi atribuída a função de formação universal, com base em princípios universalizantes e profundamente teóricos e reflexivos, contemporaneamente isso, talvez venha se alterando. Trata-se de uma formação mais ligada à profissionalização para grupos sociais significativamente diversos, detentores de outros saberes, de outras linguagens e com outras RS de si e da própria universidade. Como lidar com esses tensionamentos postos pelas novas configurações sociais e pelas novas formas de conhecimento construídas e requeridas por/de profissionais a serem formados? A resposta a tal questão não é simples. Mas pensá-la é fundamental. A universidade precisa se preparar para o acolhimento desses ‘outros’ jovens que estão chegando.

Finalmente, é preciso ressaltar as contribuições que a Teoria das Representações Sociais na abordagem do Movimento pode oferecer em termos de se pensar projetos de escrita. Torna-se evidente que é preciso entender e analisar a ‘memória herdada’ (no dizer de Villani: 2009) a fim de evidenciar as RS constituídas. São essas que podem ajudar a mobilização dos sujeitos, movimentando-os para a refutação/aceitação de outros saberes, conhecimentos e atitudes. Por isso, ressalte-se, que os movimentos não advêm apenas e tão somente de um conjunto de informações, mas requerem o envolvimento também de formas de agir e sentir diante do ‘objeto’ de conhecimento. Não se muda uma e apenas uma RS; a alteração de um de seus elementos pode ajudar a provocar uma ‘reação em cadeia’ que altera o indivíduo de forma holística. O sujeito não é cindido, ao contrário, constrói-se dialeticamente; e isso também implica o reconhecimento de ‘idas e vindas’ que, neste trabalho, denominou-se como o movimento manutenção/refutação em relação às RS.

Tais entendimentos e análises podem ajudar a construção de projetos de escrita que, de fato, permitam a inserção de estudantes nesse mundo, que ainda lhes é tão inacessível, mas ao mesmo tempo tão próximo, que é o mundo da escrita. Entender os efeitos de processos formativos na constituição/alteração de RS é fundamental para o avanço na construção de outras possibilidades de escrita e de ensino e aprendizagem.

Espera-se que este trabalho possa ajudar a ampliar olhares acerca de um objeto tão complexo – a escrita; que, mesmo no século XXI, ainda se constitui como um elemento de um grande processo de exclusão, dado que pode silenciar os sujeitos, quer seja interditando completa ou parcialmente seus discursos, pelas ‘formas de dizer’, quer pelos conteúdos de seus enunciados. Entender que os discursos são também marcas

identitárias e, como tais, devem ser analisados para além das normatividades torna-se fundamental.

Acredita-se que a apropriação dos discursos por sujeitos socialmente constituídos implica a opção pelo dialogismo na perspectiva ampla, tal como propõe Bakhtin (obra citada), também se crê no ‘agir comunicativo’ proposto por Habermas, em que as ações dos sujeitos se fazem na e pela linguagem/língua que adotam e permitem a assunção de protagonismos. Finalmente, acredita-se também em ‘responsividade ética’ desses sujeitos que se constituem no mundo e para o mundo a partir de seus discursos.

## Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Abordagem Societal das Representações Sociais. In: *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

ALMEIDA, M.G. Fronteiras sociais e identidades no território do complexo da usina hidrelétrica da Serra da Mesa-Brasil. In: BARTHE-DELOIZY, F., and SERPA, A., (orgs). *Visões do Brasil: estudos culturais em Geografia* [online]. Salvador: EDUFBA; Edições L'Harmattan, 2012, p.145-166. ISBN 978-85-232-1238-4. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 26/09/2016.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVARENGA, Daniel. Análise das variações ortográficas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: n. 2, p. 24-35, mar/abr/1995.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impactos da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In: ZAGO, Nadir et al (orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas*. Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ. [online] 2007, vol.15, n. 57, p. 579-594. ISSN 0104-4036.

\_\_\_\_\_. Os desafios da construção de políticas públicas para a Educação do Campo. In: *Cadernos Temáticos: educação no campo*. Curitiba: SEED- PR, 2005, p.47-58.

ANTUNES-ROCHA, M.I.; AMORIM-SILVA, K.O.; BENFICA, W. A.; CARVALHO, C.A.; RIBEIRO, L. P. Representações Sociais em Movimento: Desafios para elaborar o Estranho em Familiar. In: *XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & a 37th Annual Conference of the International School Psychology Association*, 2015, São Paulo. XII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional & a 37th Annual Conference of the International School Psychology Association. São Paulo: 2015. p. 826-841.

\_\_\_\_\_. *Da cor da terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012.

\_\_\_\_\_; MARTINS, Aracy Alves; MACHADO, Maria Zélia Versiani. Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. *Territórios Educativos na Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.199-210.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores e educadoras da Reforma Agrária no contexto do PRONERA: uma leitura a partir das práticas. (121-137) in SANTOS, Clarice Aparecida, MOLINA, Monica Castagna. JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo. (orgs) *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*.- Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

ARAÚJO, Bruno Melo de. *O Ensino Agrícola e a Educação: A formação do Trabalhador Rural*. XXVII Simpósio Nacional de História. ANPHU, Brasil, Natal, RN, 22 a 26 de julho de 2013. In: <<http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais>> Acesso em 13 de dezembro de 2016.

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARRUDA, Ângela. Entrevista concedida à Maria A. Banchs. In: “*Ângela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados*”. Org. SOUSA, Clarilza Prado de, et alii. Fundação Carlos Chagas e Champagnat, Ed. PUCPR. Curitiba, 2014.

ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo: 43 (2): p. 801-815, maio-ago, 2014.

BAGNO, Marcos. *A Língua de Eulália*. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Brasil, Edições Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

\_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França*. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. MST, Professores e Professoras: sujeitos em movimento. São Paulo, 2000. Tese de Doutorado apresentada na Universidade de São Paulo– USP. CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia da Terra: formação de identidade e identidade em formação*. [Porto Alegre], Cadernos do ITERRA. v. 2, n. 6, 2002.

\_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Pontes, 2005.

BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.

BOCH, Françoise e GROSSMANN, Francis. *Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes*. *Scripta*, Belo Horizonte: PUC Minas, v.6, n. 11, p.97-108, 2002.

BONATTI, Mário. *Negra bela raiz: a presença negra na formação do Brasil*. Aparecida, Santuário: 1991.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagem, textos e Discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil Pereira, ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Organizadores). *Dicionário da educação do campo*. 2012. Rio de Janeiro. São Paulo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *ISSN 1645-1384 (online)* <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003 ISSN 1645 – Acesso em 20/fevereiro/2017.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANDAU, Joel. *Memoria e Identidad*. Buenos Aires: Ediciones Del Sol, 2008, 208 p. (Título Original "Mémoire e Identité", Traducción Eduardo Rinesi)

CASTEL, Robert. *As Metamorfozes do trabalho assalariado*. Petrópolis, Vozes, 1998.

CASTELLS, Manuel. 1996, 1997 e 1998. *The information age: economy, society and culture*, Vol. I, Vol II e Vol III. Oxford, Blackell Publ.

CHARTIER, Roger. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI – XVII*. Trad. Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre: Panorâmica, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Texto, textualidade e textualização. IN: CECCANTINI, J.L. Tápias; PEREIRA, Rony F.; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa*. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

CUNHA, Luiz Antonio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005a.

\_\_\_\_\_. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005b.

\_\_\_\_\_. *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*. 2. ed. São Paulo, Ed. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005c.

DINIZ, Mônica. *Sesmarias e posse de Terras: Política Fundiária para assegurar a colonização brasileira*. Revista eletrônica de História, 02 de junho de 2005. In: <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao02>> Acesso em 26 de outubro de 2016.

FAORO, Raymundo. *Os donos do Poder: Formação do Patronato político brasileiro*. Vol. 1. 10ª Ed. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Cultura escrita e corporeidade: escrita, aluno e corporeidade*. *Cadernos de Pesquisa*, nº 103, p. 103-149, março/1998.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore. *Linguística textual: introdução*, 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência textuais*. São Paulo: Ática, 2003.

FEITOSA, André Elias Fidelis. *A trajetória do ensino agrícola no Brasil no contexto do capitalismo dependente*. Rio de Janeiro: UFF, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal Fluminense.

FERRARO, Alceu Ravello. *Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: O que dizem os censos?* Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>[www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf)

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e Ideologia*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2. ed. 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 7.ed., 2001.

FIGHERA, Adriana Claudia Martins. *O ensino e a aprendizagem da língua inglesa como segunda língua: o processamento do input Teaching and learning English as a foreign language: the input processing*. In: Revista Moara, ISSN 0104-0944 (Impresso), n.36, jul.-dez., Estudos Linguísticos, 2011. Programa de Pós-Graduação em Letras / Universidade Federal do Pará.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: 17 ed., Paz e terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Cecília. *Narrativas em educação*. In: <www.scielo.br.> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 4.ed., 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GIRARDI, Eduardo Paulon. *O Rural e o Urbano: é possível uma tipologia?* Tese de Doutorado. Programa de Pós – Graduação em Geografia da FCT/Unesp– Campus de Presidente Prudente. In: <www.fct.unesp.br/nera/atlas. Acesso em 16/06/15.>

GOHN, Maria da Glória. *Desafios da participação popular no meio rural brasileiro neste final de milênio*. XXII reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais. In:<www.biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs/gohn.rtf>

GOMES, Elizabeth Moreira. *A disciplina Língua Portuguesa no currículo da Escola Normal Oficial de Diamantina no período de 1880-1889*: Legislação, Política e história. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: PUC-MG, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*. In: Teoria e educação, nº 02, p. 230-254, 1990.

JODELET, Denise. **Representações sociais**: um domínio em expansão. In.: JODELET, Denise (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.17-44.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais e mundos de vida*. Trad. Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Curitiba:PUCPress, 2017.

\_\_\_\_\_. *La representation social: fenómenos, concepto y teoria*. In: MOSCOVICI, Serge (org.) *Psicologia Social*. Barcelona:Paidós, p. 469-494, 1984.

JOVCHELOVITCH, Sandra. *Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura*. 2ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. e BAUER, M.W. *Entrevista Narrativa*. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs) *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

KATO, M. *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1995.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 6.ed. São Paulo: Pontes, 1999.

KUHN, T: *Estrutura das Revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAVILLE, Jean-Louis; DEFOURNY, Jacques e FAVREAU, Louis. *Insertion et nouvelle economiesociale*. Paris:Desclée de Brouver, 1998.

LEMLE, Miriam. *Guia teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Série Princípios, Ática, 2009.

MACHADO. Maria Clara Tomáz. *Ainda se benze em Minas Gerais*. Associação Nacional de História. In: ANPUH. XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 2007.

MARCUSCHI, L.A. *Da Fala Para a Escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MARCUSCHI, L.A. e Dionísio, A.P. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidades*. In: <<http://disciplinas.stoa.usp.br>> Acesso em 12 de abril de 2015.

MARKOVÁ, Ivana. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Trad. Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Mente dialógica: senso comum e ética*. Trad. Lilian Ulup. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; PUCPress, 2017.

\_\_\_\_\_. A fabricação da teoria das representações sociais. Trad. Beatriz Gama Rodrigues e João Kaio Barros. *Cadernos de Pesquisa*, vol.47, n.163, p. 358-375, jan./mar. 2017.

MARQUESE, Rafael de Bivar. *A dinâmica da escravidão no Brasil: Resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX*. Novos estudos– CEBRAPnº.74, São Paulo: Mar. 2006. In: <<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em 15/11/2016.

MARTINS, Fernando José. *Elementos Fundamentais da educação do campo*. Educere et educare, Revista de educação, Vol.8 nº 15 jan./jun. 2013. p. 179-198. In:<[revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/9200/6803](http://revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/9200/6803)> Acesso em 23/08/2017.

MARTUCCELLI, Danilo. *Gramáticas do Indivíduo*. Buenos Aires: Losada, 1ª Edição, 2007.

MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. Trad. James Amado. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *Estado e Política Agrícola no Brasil (1909-1930)*. In: <<http://www.acuedi.org/ddata/723.pdf>> Acesso em 09/11/2016.>

\_\_\_\_\_. *As políticas de Educação Rural do Ministério da Agricultura (1945-1961)*. In: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/848>> Acesso em 20 de novembro de 2017.

MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana C. de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: *Em Aberto*. Brasília: v. 24, n. 85, pp.17-31, 2011.

MOLINA, M., SARRUGE, Rodrigo e JACOMELI, Mara Regina M. *História da educação agrícola no século XIX: Formação gestora e operária no Brasil*. In: <[www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada). 2010.> Acesso em 24/11/2016

MOLINER, Pascal et GUIMELLI, Christian. *Les représentations sociales: Fondementsthéoriques e développementrecents*. Presses universitaires de Grenoble, février, 2015.

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de themata. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 215-250.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. 9.ed. Petrópolis:RJ, Vozes, 2012 (b).

\_\_\_\_\_. *Psicologia das Minorias Ativas*. Petrópolis,Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOURA, Denise A. Soares de. Café e educação no século XIX. In: *Cadernos CEDES*, ano XX, nº 51, novembro/2000.

MUYLAERT, C.J. e GALLO, V.S. Jr. Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev Esc. Enferm. USP*, 2014. In: <[www.ee.usp.br/reeusp/](http://www.ee.usp.br/reeusp/)> Acesso em 15 de maio de 2017.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª edição. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NAKATANI, Paulo, FALEIROS, Rogerio Naques e VARGAS, Neide Cesar. *History and limits of the agrarian reform in the Brazilian contemporary time*. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo: n. 110, p. 213-240, abr./jun. 2012. In: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)> Acesso em 28 de fevereiro de 2016.

NEVES, Luiz Felipe Baêta. *Vieria e a imaginação social jesuítica: Maranhão e Grão-Pará do século XVIII*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

NOZOE, Nelson. *Sesmarias e apossamento de terras no Brasil colônia*. In: <[www.anpec.org.br](http://www.anpec.org.br)> 2005. Acesso em 09 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, Gleice Izaura da Costa e ROCHA, Genylton da Costa. *Ensino Agrícola na primeira República: O currículo prescrito para o Patronato Agrícola Manuel Barata*. In: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-291-TC.pdf>> Acesso em 11 de janeiro de 2017.

ORLANDI, Eni P. *Paráfrase e Polissemia: A fluidez nos limites do simbólico*. RUA (Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento e Criatividade. LAEURB, COCEN, UNICAMP. Vol. 4, n.1, 1998. In: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626>. Acesso em 09/12/2016.

\_\_\_\_\_. *O discurso fundador: a formação do país e a construção de uma identidade nacional*. São Paulo: Pontes, 1993.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PENNA, Maura. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Fapesp, 1998, p. 89-112.

POTTER, Jonathan and LITTON, Ian. Some problems underlying the theory of social representations. In: *British Journal of Social Psychology* (1985). 24 XI-90 Printed in Great Britain © 1985 The British Psychological Society.

PRADO, Adonia Antunes. *Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo*. In *Estudos: Sociedade e Agricultura*. n. 4, jul., Rio de Janeiro: UFRRJ, 1995.

PRADO JUNIOR, Caio. *Evolução política do Brasil e outros estudos*. São Paulo: Brasiliense, 1963.

PRIORE, Mary Del (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Círculo do Livro Ltda, 1995.

RIBEIRO, Luiz Paulo. *Representações sociais de educandos do curso de educação do campo sobre violência*. Tese de doutorado. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – FaE/UFMG, 2016.

RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio. *Revisão de textos: entre a teoria e a prática*. *Cadernos Cespuc*, Belo Horizonte, n. 26, 2015. In: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php>>

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales (org). *Gêneros orais e escritos na escola*. 2. ed., Campinas, Mercado das Letras, 2010.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SÁ, Celso Pereira. A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais. Rio de Janeiro:EdUERJ, 1998.

SANCHES, M. P. Delgado. *Gramáticas e Questões Vernáculas*. In: Gramaticasequestoesvernaculas.blogspot.com.br. 05/06/2012. Acesso em 27/10/2016.

SANTOS, Carlos. Território e Territorialidade. Revista Zona de Impacto. ISSN 1982-9108, vol.13, Setembro/Dezembro, Ano 11, 2009. In: <www.albertolinscaldas.unir.br> Acesso em 26/10/2016.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. *Representação social e a relação indivíduo-sociedade. Temas psicol.* [online]. 1994, vol.2, n.3 [p. 133-142]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.> Acesso em 28/02/2017.

SAVIANI, Demerval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SILVA, Giselda S. *Benzedores e Raizeiros: saberes partilhados na comunidade Remanescente de Quilombo de Santana da Caatinga – 1940-2011*. Revista Mosaico, v.3, n.1, p.33-48, jan./jun. 2010. In: <http://revistas.ucg.br/index.php.> Acesso em 19/11/16

SILVA, Wilton C. L..Memoria e Identidad. *História*.Franca:v. 29, n. 1, p. 442-446,2010 .Access on03May2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_.*Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Maria Vilani. *As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará. 2009.

SOUSA, Clarilza Prado de, et alli.(org).*Ângela Arruda e as Representações Sociais:estudos selecionados*. Fundação Carlos Chagas e Champagnat, Ed. PUCPR. Curitiba, 2014.

SOUZA, Cristian Wagner. *Polifonia, Dialogismo e Gêneros: a presença de Bakhtin nas aulas de Língua Materna*. In:<http://unifia.edu.br/revista\_eletronica/.Acesso em 07/06/16.>

SOUZA SANTOS, Boaventura. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Oficina do CES, Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais, Colégio de S. Jerónimo, Coimbra. In: <www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf. Acesso em 24/10/2016.>

STÉLIDE, João Pedro (org). História e natureza das Ligas Camponesas. São Paulo: Expressão Popular: 2002. In: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.>

\_\_\_\_\_. A questão agrária no Brasil. São Paulo: Atual, 1997.

STREET, Brian. *Letramentos Sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno, São Paulo: Parábola editorial, 2014.

VALENTE, W. R. *Saber científico, saber escolar e suas relações: elementos para reflexão sobre a didática*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba: v. 4, n. 10, p. 57-67, set./dez. 2003.

VAINFAS, Ronaldo (Dir). *Dicionário do Brasil colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat, 1995.

WOLFF, Eliete Ávila. *A educação do campo e movimentos sociais presentes na pedagogia da terra*. VI Anped Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Santa Maria, RS: de 07 a 09 de junho de 2006.

ZEN, EliesérToretta e FOERSTE, Erineu. *Discussões sobre Princípios para pensar Educação do Campo*. In: <<http://web2.ufes.br/educacaodocampo>. 2006. Acesso em 23/08/2017.>

ZEN, EliesérToretta. *Pedagogia da Terra: a formação do professor sem-terra*. Dissertação de Mestrado defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2006.

#### **Sítios:**

Coleção de Leis do Império do Brasil– 1812, Página 42 Vol. 1 (Publicação Original)<[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg\\_sn/antioresa1824/cartaregia-39727-25-junho-1812-570426-norma-pe.html](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/antioresa1824/cartaregia-39727-25-junho-1812-570426-norma-pe.html). Acesso em 23/11/2016>

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento Geral do Brasil: 1920. Rio de Janeiro, 1920. v. 4, pt.4: população.

BRASIL. Coleção das Leis do Império. Lei do Ventre Livre. 28/09/1871. In: <http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidoventre.pdf>

BRASIL. Coleção das Leis do Império. Lei do Sexagenário, de 28 de Setembro de 1885. In: <[www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidosexagenario](http://www.historia.seed.pr.gov.br/arquivos/File/fontes%20historicas/leidosexagenario).>

BRASIL. Decreto nº 2.500-A, de 10 de novembro de 1859. In: *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1859*. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1859.

BRASIL. Decreto nº 2.506-A, de 18 de novembro de 1859. In: *Collecção das Leis da República dos Estados Unidos do Brazil de 1859*. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1859.

BRASIL. Decreto nº 5.957, de 23 de junho de 1875. In: *Collecção das Leis da*

*República dos Estados Unidos do Brasil de 1875*. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1875.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: <[www.direitoshumanos.usp.br/index.php](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php)> Acesso em junho de 2018.

BRASIL. Constituição Federal de 1824. In: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1934. In: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Constituição Federal de 1937. In: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em junho de 2017

BRASIL. Constituição Federal de 1946. In: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em junho de 2017

BRASIL. Constituição Federal de 1964. In: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Ato Institucional de 1969. In: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil>> Acesso em junho de 2017.

BRASIL. *Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964*. In: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm)> Acesso em agosto de 2018.

## ANEXO 1:

### Matriz curricular da LEC/LC/UFVJM:

Quadro 7 - Distribuição da carga horária em Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC)

<b>MÓDULO I</b>			
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
Ciência e sociedade	45h	0h	45h
Ciências humanas e sociais: realidades do campo	48h	12h	60h
História da educação	48h	12h	60h
Metodologia do trabalho científico	48h	12h	60h
Territorialidade: identidades e sujeitos do campo	48h	12h	60h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>237h</b>	<b>48h</b>	<b>285h</b>
<b>PRÁTICAS INTEGRADORAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
Prática de ensino I	0h	16 P   34 NP	50h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>0h</b>	<b>50h</b>	<b>50h</b>
<b>TOTAL DO MÓDULO</b>	<b>237h</b>	<b>98h</b>	<b>335h</b>
<b>MÓDULO II</b>			
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
Culturas afro-brasileira e indígena	48h	12h	60h
Didática	48h	12h	60h
Psicologia do desenvolvimento humano	48h	12h	60h
Psicologia social comunitária	45h	0h	45h
Teorias de currículos	48h	12h	60h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>237h</b>	<b>48h</b>	<b>285h</b>
<b>PRÁTICAS INTEGRADORAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
Prática de ensino II	0h	16 P   34 NP	50h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>0h</b>	<b>50h</b>	<b>50h</b>
<b>TOTAL DO MÓDULO</b>	<b>237h</b>	<b>98h</b>	<b>335h</b>
<b>MÓDULO III</b>			
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
Leitura e produção de texto	45h	0h	45h
Língua Brasileira de Sinais: LIBRAS	60h	0h	60h
Políticas educacionais	48h	12h	60h
Políticas públicas para o campo e cidadania	48h	12h	60h
Psicologia da educação	48h	12h	60h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>249h</b>	<b>36h</b>	<b>285</b>
<b>PRÁTICAS INTEGRADORAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
Prática de ensino III	0h	16 P   34 NP	50h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>0h</b>	<b>50h</b>	<b>50h</b>

(Fonte: Quadro 7: PPP/LEC/UFVJM: 2013, p. 33-34)

Anexo 2:

Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Linguagens e Códigos (fonte: PPP/LECLC/UFVJM):

MÓDULO IV			
DISCIPLINAS	TU	TC	TOTAL
Gêneros Discursivos e Textuais	45h	0h	45h
Introdução à Teoria da Literatura	48h	12h	60h
Introdução aos Estudos Linguísticos	48h	12h	60h
Língua Inglesa: Inglês Básico	48h	12h	60h
Morfologia da Língua Portuguesa	48h	12h	60h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>237H</b>	<b>48H</b>	<b>285H</b>
PRÁTICAS INTEGRADORAS	TU	TC	TOTAL
Prática de Ensino IV	0h	16 P   34 NP	50h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>0h</b>	<b>50h</b>	<b>50h</b>
<b>TOTAL DO MÓDULO</b>	<b>237h</b>	<b>98h</b>	<b>335h</b>

MÓDULO V			
DISCIPLINAS	TU	TC	TOTAL
Fundamentos de Literatura Grega	48h	12h	60h
Língua Inglesa: Inglês Pré-intermediário	30h	0h	30h
Linguística Textual	48h	12h	60h
Literatura Brasileira: das Origens ao Romantismo	48h	12h	60h
Sociolinguística	48h	12h	60h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>222</b>	<b>48</b>	<b>270</b>
PRÁTICAS INTEGRADORAS	TU	TC	TOTAL
Prática de Ensino V	0h	16 P   34 NP	50h
Estágio Supervisionado I	20h	100h	120h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>20h</b>	<b>150h</b>	<b>170h</b>
<b>TOTAL DO MÓDULO</b>	<b>242h</b>	<b>198h</b>	<b>440h</b>

MÓDULO VI			
DISCIPLINAS	TU	TC	TOTAL
Fonética e Fonologia da Língua Portuguesa	48h	12h	60h
Língua Inglesa: Inglês Intermediário	48h	12h	60h
Literatura Portuguesa: do Trovadorismo ao Realismo	48h	12h	60h
Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa	48h	12h	60h
Metodologias de Ensino de Literatura	30h	0h	30h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>222h</b>	<b>48h</b>	<b>270h</b>
PRÁTICAS INTEGRADORAS	TU	TC	TOTAL
Prática de Ensino VI	0h	16 P   34 NP	50h
Estágio Supervisionado II	20h	100h	120h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>20H</b>	<b>150H</b>	<b>170H</b>
<b>TOTAL DO MÓDULO</b>	<b>242H</b>	<b>198H</b>	<b>440H</b>

MÓDULO VII			
DISCIPLINAS	TU	TC	TOTAL
Análise do Discurso	48h	12h	60h
Língua Inglesa: Inglês Avançado	48h	12h	60h
Linguagens e Códigos: Ensino e as Novas Tecnologias	30h	0h	30h
Literatura Brasileira: do Realismo ao Pré-Modernismo	48h	12h	60h
Literaturas de Língua Portuguesa: do Simbolismo à Contemporaneidade	48h	12h	60h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>222H</b>	<b>48H</b>	<b>270</b>
PRÁTICAS INTEGRADORAS	TU	TC	TOTAL
Prática de Ensino VII	0h	16 P   34 NP	50h
Estágio Supervisionado III	20h	100h	120h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>20H</b>	<b>150H</b>	<b>170H</b>
<b>TOTAL DO MÓDULO</b>	<b>242H</b>	<b>198H</b>	<b>440H</b>

<b>MÓDULO VIII</b>			
<b>DISCIPLINAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	48h	12h	60h
Literatura Brasileira: do Modernismo à Contemporaneidade	48h	12h	60h
Metodologias de ensino de Língua Inglesa	30h	0h	30h
Semântica e Pragmática	48h	12h	60h
Sintaxe da Língua Portuguesa	48h	12h	60h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>222H</b>	<b>48H</b>	<b>270H</b>
<b>PRÁTICAS INTEGRADORAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
Prática de Ensino VIII	0h	16 P   34 NP	50h
Estágio Supervisionado IV	20h	100h	120h
<b>SUBTOTAL</b>	<b>20H</b>	<b>150H</b>	<b>170H</b>
<b>TOTAL DO MÓDULO</b>	<b>242H</b>	<b>198H</b>	<b>440H</b>
<b>PRÁTICAS INTEGRADORAS</b>	<b>TU</b>	<b>TC</b>	<b>TOTAL</b>
AACC	-	-	200h

**Legenda:**

AACC: Atividades Acadêmicas Científico Culturais

h: horas

NP: Carga Horária não Presencial

P: Carga Horária Presencial

TC: Tempo Comunidade

TU: Tempo Universidade

(Fonte: PPP/LECLC/UFVJM: 2013, p. 34-35)