

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
LINHA PSICOLOGIA, PSICANÁLISE E EDUCAÇÃO**

Welessandra Aparecida Benfica

**A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva
das Representações Sociais**

Belo Horizonte
2017

Welessandra Aparecida Benfica

A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Conhecimento e inclusão social da Faculdade de 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: Prof.^a Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha

Belo Horizonte
Faculdade de Educação de MG
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

B465e
T Benfica, Welessandra Aparecida, 1976-
A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das representações sociais / Welessandra Aparecida Benfica. - Belo Horizonte, 2017.
225 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Isabel Antunes-Rocha.

Bibliografia: f.207.217

Anexos: f. 218.225

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Teses. 4. Licenciatura -- Teses. 5. Análise do discurso -- Aspectos sociais -- Teses. 6. Comunicação escrita -- Teses. 7. Representações sociais -- Teses. 8. Análise linguística (Linguística) -- Teses.
I. Título. II. Antunes-Rocha, Maria Isabel. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

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

Tese intitulada “A escrita de educandos (as) em formação para atuação nas escolas do campo na perspectiva das Representações Sociais ”, de autoria da doutoranda Welessandra Aparecida Benfica, apresentada à banca examinadora constituída por:

Prof^a. Dr^a Maria Isabel Antunes-Rocha FAE/ UFMG (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Aracy Alves Martins FAE/UFMG (avaliadora interna)

Prof^a. Dr^a. Maria Zélia Versiani Machado FAE /UFMG (avaliadora interna)

Prof^a Dr^a. Maria Alzira Leite- FCTE/UninCOR/Três Corações
(avaliadora externa)

Prof. Dr.Luiz Paulo Ribeiro- UNI-BH (avaliador externo)

Prof^a Dra. Maria de Fátima Almeida Martins FaE/UFMG
(avaliadora interna- suplente)

Prof^a Dr^a. Rosana Baptista Santos- UFVJM
(avaliadora externa- suplente)

Obs.: A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

Belo Horizonte/2017

Meu pai e eu tínhamos dedicado esta tese à Kátia, Ronei, Maria Clara, Adenilde,
Dona Maria e Luiza, por cuidarem da Joana. Esta dedicatória prevalece.

Para minha mãe.

Agradecimentos

No princípio era a palavra. E por meio das ações e palavras de tantos outros eu fui construindo as minhas!

Para a professora Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha, palavras de firmeza e perseverança em tempos de luta.

Ao GERES (Grupo de Pesquisa em Representações Sociais) da Faculdade de Educação, por palavras cuidadosas da Cristiene, do Luiz Ribeiro, da Karol Amorim e da Beth. Outras palavras se juntaram a estas: Alexandre, Elizabete Carvalho e Ellen Vieira. Agradeço pelas vozes.

Para Joanice, Dani, Rose e demais funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação: todos vocês, que, em dias de sumiço de palavras conseguiram me devolver a segurança para prosseguir.

Aos colaboradores da Biblioteca da Faculdade de Educação pelas palavras que emergem dos labirintos de livros: sou grata a vocês por esta ajuda.

À Andreia e Maria José, por ajudarem a entender as primeiras palavras na LECAMPO: tempos de gentileza e cuidado na secretaria do curso.

À professora Dr^a Leila de Alvarenga Mafra por fazer emergir em mim as palavras: professora-pesquisadora.

À Prof.^a Dra. Inês Teixeira e ao professor Dr. João Valdir, pelas primeiras palavras de incentivo na Faculdade de Educação da UFMG.

Ao professor Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho, por palavras que sugeriram revisão de ideias.

Ao professor Dr. Josiley Francisco de Souza, por refletir o silêncio da palavra na contação da lenda do baobá.

À professora Maria de Fátima Cardoso Gomes (Mafá) por sugerir palavras-desafio no Seminário do LAPED.

Ao professor Brígido Vizeu por me permitir organizar semanticamente as palavras da tese.

Ao professor Nikos Kalampalikis, por editar as palavras de Jodelet e oferecê-las a mim.

À turma da LAL 2014, nas palavras de uma aluna: *“A partir de hoje, toda palavra que eu falar eu vou escrever: vai que um dia eu vire poeta”,* ou ainda, *“isso... podem continuar, vocês estão quase me mostrando onde encaixo minha poesia”.*

À professora Dra. Lucíola Licínio por ter me mostrado que grandes angústias geram grandes dúvidas. Foram necessárias essas palavras para eu prosseguir.

Para as professoras Doutoradas Aracy Alves Martins, Maria Alzira Leite, Santuza Amorim e Raquel Martins, “por palavras que souberam mais longe” (Queiroz, B., 1986,p.3) após a qualificação.

Palavras de agradecimento à banca de defesa pela leitura atenta e interessada.

Ao meu pai Gumercindo Emídio Benfica, o pai da minha memória, por palavras de compromisso com minha profissão. Entrego na tese as minhas palavras em resposta às suas: “*Vai lá minha fia, dá aula pras moças lá, você é muié das letra*”. Eis as primeiras letras!

Para mãe, Maria Helena Benfica, por palavras de zelo, fé e esperança e minha família, com palavras de Cícero: “*Nenhum dever é mais importante que a gratidão*”

Para Antônio Ângelo de Araújo, palavras em forma de sabores, cheiros e cores. Soube desde sempre que sua palavra em mim era amor.

Para Joana: seus olhos revelam palavras de cuidado e esperança.

Para Lílian Santos, por palavras de cuidado com minha casa e com o meu coração.

Para os meus alunos e alunas, por me fazerem acreditar no poder transformador da Palavra.

Para Márcia Cândida Ferreira, que solícita, fez cópias de palavras em todo o tempo da tese.

Para pessoas que semeiam palavras em minha trajetória acadêmica e de vida: Angélica Silva (Diamantina), Shirley Martins (Capelinha), Cida Belli Ramalho (Teófilo Otoni), Walkiria (Belo Horizonte), Kátia Gaspar, Adenilde, Karla Juliana, Maria Virgínia, Cássia Jardim e Zé Antônio (Ibirité), Perpétua (Betim) e Eveline Andrade (Fortaleza).

Para tantos escreventes de outras palavras: Álida Alves, Adriana Otoni, Gérson Júnio, Polyana Valente, Elizabeth Munaier Lages, Romilda Oliveira Alves, Ana Carolina Diniz, Denise Perdigão, Breyner Oliveira, Marcus Martins, Aline Vicentina e para muitos amigos que escreveram palavras de esperança no tempo da tese, no facebook, nas cartas, em bilhetes e ações.

Para Cidléa, por revirar minhas palavras, meus sonhos e meus cantos.

Epígrafe

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria
Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucado brutalmente
Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte
Toda fome e inocência dessa gente
Eu só peço a Deus
Que a mentira não me seja indiferente
Se um só traidor tem mais poder que um
povo
Que este povo não esqueça facilmente
Eu só peço a Deus
Que o futuro não me seja indiferente
Sem ter que fugir desenganando
Pra viver uma cultura diferente. (SOSA,M.
1982)

RESUMO

A pesquisa investigou as representações sociais sobre a escrita elaboradas por sujeitos que trabalham ou residem no campo. Esses sujeitos estão em formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais. É possível dizer que muitos estudantes vivenciam desafios em torno da elaboração da escrita acadêmica demandada na educação superior dentro dos seus cursos. No conjunto de indagações que motivam a pesquisa, destacam-se questões sobre a existência de uma escrita elaborada anteriormente e que perpassa as práticas desses educandos dentro da sala de aula na Universidade. Ressalta-se que esses sujeitos estão localizados historicamente dentro de um contexto de produção da escrita permeado por práticas que emergem das suas relações de trabalho, escolares e de luta. Escreve-se na Igreja, no sindicato, em casa e na universidade. É objetivo da tese compreender o processo de apropriação da escrita para esses sujeitos e os elementos afetivos e cognitivos presentes na elaboração da escrita após a entrada na Universidade. Assim, a escrita constituída nas relações cotidianas dos sujeitos, aprendida na Universidade e/ou representada por meio das vivências e experiências são elementos de análise das narrativas, por meio do referencial teórico das Representações Sociais na abordagem processual, dos estudos que versam sobre a escrita e os pressupostos epistemológicos de Marx, Gramsci e Freire. Importa entender quais são os desafios que esses estudantes estão vivendo diante da escrita na Universidade e como os sentidos anteriores atribuídos por eles à escrita permitem negar, reelaborar, modificar ou ampliar as representações sociais sobre o objeto escrita escolar. Os instrumentos metodológicos escolhidos da pesquisa foram a entrevista narrativa e o questionário. A tese possibilitou entender a escrita emergente nas situações cotidianas e/ou aprendida pelos sujeitos e os movimentos de permanência/resistência; transição/desequilíbrio e reelaboração/modificação presentes nas formas de lidar com a escrita. As categorias das dificuldades e do medo emergiram da análise linguístico-textual-discursiva ancorada na Análise do Discurso. O trabalho mostrou também que os sujeitos do campo precisam superar um conjunto de desafios ligados à condição socioeconômica, à trajetória escolar, às condições subjetivas derivadas da precariedade e da experiência como integrante de grupos sociais que estão em luta para chegarem à Universidade. Os desafios vivenciados modificam as representações sociais dos sujeitos com a escrita e provocam representações de medo, angústia e dificuldades quando se veem diante da necessidade de escreverem para/no contexto científico. O estudo apontou a necessidade de investimentos em formação de professores para contextos em que os sujeitos se encontram alijados de direitos, e que as políticas públicas tenham como princípio acompanhar os sujeitos na construção de ferramentas de superação.

Palavras-chave: Escrita. Educação do Campo. Licenciatura em Educação do Campo. Representações sociais.

RÉSUMÉ

La recherche a analysé les représentations sociales sur l'écriture élaborée par des gens qui habitent ou travaillent à la campagne. Ils suivent le cours de *licenciatura* (un type de cours universitaire) en éducation à la campagne, à l'Université Fédérale du Minas Gerais (UFMG). Pour beaucoup d'étudiants, l'élaboration de l'écriture académique exigée dans l'enseignement supérieur dans leurs cours est un défi. Parmi les points centraux de la recherche, les questions en évidence sont celles à propos de l'existence d'une écriture élaborée au préalable qui est présente dans les activités de ces étudiants dans la salle de classe à l'université. Ces gens sont insérés historiquement dans un contexte de production écrite associé aux pratiques originaires de leurs relations avec le travail, l'école et la vie. Ils écrivent dans l'église, au syndicat, à la maison et à l'université. L'objectif de la thèse est de comprendre le processus de l'appropriation de l'écriture pour ces gens et les éléments affectifs et cognitifs dans l'élaboration de l'écriture après l'entrée à l'université. Ainsi, l'écriture constituée dans les relations quotidiennes des gens, apprise à l'université et/ou représentée par les expériences de vie est un élément de l'analyse des récits basée sur la théorie des représentations sociales dans l'approche processuelle, sur les études concernant l'écriture et sur les présupposés épistémologiques de Marx, Gramsci et Freire. Il est important de comprendre les défis que l'écriture à l'université impose aux étudiants et la manière dont le sens qu'ils y ont attribué leur permet de nier, de réélaborer, de modifier ou d'amplifier les représentations sociales sur l'écriture scolaire. Les instruments méthodologiques choisis pour la recherche sont l'entretien narratif et le questionnaire. Avec la thèse, il a été possible de comprendre tant l'écriture qui émerge des situations quotidiennes et/ou qui est apprise par les gens que les mouvements de permanence/résistance, de transition/déséquilibre et de réélaboration/modification présents dans les contacts avec l'écriture. Les catégories des difficultés et de la peur ont émergé de l'analyse linguistique, textuelle et discursive centrée sur l'Analyse du Discours. En outre, le travail a montré que les gens de la campagne doivent surmonter un ensemble de défis liés à la condition socio-économique, au parcours scolaire, aux conditions subjectives issues de la précarité et de l'expérience faisant partie de groupes sociaux qui luttent pour l'accès à l'université. Ces défis vécus modifient les représentations sociales des gens à l'égard de l'écriture et provoquent des représentations de peur, d'angoisse et des difficultés quand ils ont besoin d'écrire pour/dans le contexte scientifique. La recherche a indiqué la nécessité d'investissements dans la formation de professeurs pour les contextes dans lesquels les gens sont en marge de droits et l'importance des politiques publiques ayant le but d'observer les individus dans la construction de stratégies de réussite.

Mots-clés: Écriture. Enseignement rural. Licenciatura en éducation à la campagne. Représentations sociales

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ações realizadas pelos atores sociais.....	86
Quadro 2	Localidade de moradia dos estudantes da LAL 2014.....	104
Quadro 3	Enunciados centrais e movimentos dos sujeitos.....	184
Quadro 4	Perspectiva de movimentação dos grupos em suas representações sociais sobre a escrita.....	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Descritores de pesquisa bibliométrica	38
Tabela 2	Descritores de publicação dos últimos 5 anos no SCIELO	39
Tabela 3	Fases principais da entrevista narrativa.....	91
Tabela 4	Principais escritas produzidas pelos estudantes.....	107
Tabela 5	Caracterização dos sujeitos participantes.....	108
Tabela 6	Movimentos dos sujeitos em suas representações sociais sobre a escrita.....	188
Tabela 7	Síntese analítica do Grupo 1- Permanências/resistências.	189
Tabela 8	Síntese analítica do Grupo 2- Transição/Rupturas.....	189
Tabela 9	Síntese analítica do Grupo 3- Reelaboração/Modificação.	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Foto escultura “Pedagogia da Terra”	30
-----------------	-------------------------------------	-----------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Pessoal de Ensino Superior
FaE	Faculdade de Educação
GERES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais
LAL	Língua, Artes e Literatura
MHD	Materialismo histórico-dialético
TC	Tempo comunidade
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TE	Tempo Escola
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
RS	Representações sociais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1- O CONTEXTO GERADOR DA PESQUISA: ESCRITA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.	22
1.1 A história da escrita, extensões e tipos de escrita.....	22
1.2 A função social da escrita: onde estão os sujeitos?	29
1.3 A escrita por escrito: estudos sobre o objeto.....	37
1.4 A formação de professores no contexto de formação da Educação do Campo.....	58
CAPÍTULO 2- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E A ANÁLISE LINGÜÍSTICO-TEXTUAL-DISCURSIVA	67
2.1 Representações Sociais.....	67
2.2 Sobre a concepção de sociedade, de transformação e de escola	78
2.3 Educação do Campo.....	85
2.4- A entrada no material da pesquisa: os enunciados das narrativas dos sujeitos	89
2.5 Por uma análise lingüístico-textual-discursiva.....	92
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS	100
CAPÍTULO 4- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: A ESCRITA EMERGENTE NAS SITUAÇÕES COTIDIANAS E/OU APRENDIDAS	111
4.1 PERMANÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA	112
4.1.1 Débora: <i>“Só que no início eu tinha muita dificuldade com a escrita”</i> : da dificuldade inicial à permanência do movimento de elaboração.....	112
4.1.2 Beatriz: <i>“Então, eu vou falar da escrita. Por onde eu começo?”</i> : afirmar o que já se sabe para prosseguir aprendendo.	121
4.1.3 Júlia: <i>“Agora eu faço faculdade, tenho que ser mais crítica”</i> : o passaporte das representações sociais por meio das formas de transgredir e resistir.	129
4.2 TRANSIÇÃO E DESEQUILÍBRIOS NAS REPRESENTAÇÃOES SOCIAIS SOBRE A ESCRITA	135
4.2.1 José: <i>“Eu não gostava de escrever de jeito nenhum”</i> : movimentos de transição das formas de escrita.....	135
4.2.2 Antônio: das formas de dizer de transição e desequilíbrio nas representações sociais da escrita	144
4.2.3 Sofia: <i>“eu fiquei tão apaixonada pelas letras”</i> : das formas de transição à reelaboração da autoria na constituição de representações sociais sobre a escrita após a entrada na Universidade.	147
4.2.4 Manuela: <i>“estou me expressando melhor, o gosto que eu tinha de escrever só aumentou”</i> : a transição das formas de escrita em equilíbrio das representações sociais.....	151

4.2.5 Liz: “eu prefiro fazer meus trabalhos todos *escrevidos*, porque eu amo escrever”: o trânsito das representações sociais entre o desequilíbrio e a negação. 154

4.3 REELABORAÇÕES E MODIFICAÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA..... 159

4.3.1 Clara: “Eu vi um universo de palavras: da escrita cotidiana às formas elaboradas de “apoderamento 159

4.3.2 Daniel: “*porque nós estamos aprendendo escrever textos com capacidade melhor*”: das formas de dizer da modificação das representações sociais da escrita..... 169

4.3.3 Giovana: das modificações das representações sociais da escrita e dos processos de autoria: movimentos intercalados..... 172

4.3.4 Ana: “eu tô aprimorando mais meus conhecimentos, até meu jeito de escrever mudou”: as representações sociais em movimento de reelaboração 174

4.3.5 Helena: “*_Meu Deus tá tudo errado, isso aqui não tá certo não. Mas a gente vai aprendendo, né?*”: das representações sociais de autoria ao movimento de reelaboração da escrita 177

4.3.6 Luísa: “*Ai a gente muda a visão todinha quando a gente chega nesse curso*”: as representações da escrita modificando as relações com o campo. 181

CAPÍTULO 5- O TRÂNSITO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCRITA: O QUE REVELAM OS ENUNCIADOS DOS SUJEITOS.....186

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....199

REFERÊNCIAS..... 207

ANEXOS.....218

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema as representações sociais sobre a escrita elaboradas por sujeitos que trabalham ou residem no campo. Esses sujeitos estão em formação para atuarem nas escolas do campo como professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais. Ao tentar compreender o movimento das representações sociais da escrita para os sujeitos em formação para atuarem em escolas do campo pretendemos mapear pontos de tensão que dizem respeito ao encontro, no processo formativo, entre as representações de escrita que trazem de suas experiências escolares e do cotidiano e a escrita com a qual se deparam ao entrarem na Universidade.

Ao trazer os sujeitos do campo em processo de formação para esta pesquisa fez-se necessário mostrar as questões que estruturam essa relação.

O primeiro ponto de tensionamento refere-se ao acesso. Os sujeitos que foram escolhidos para comporem o quadro de participantes da pesquisa, sempre tiveram, ao longo da história da educação no Brasil, um acesso familiar restrito no que diz respeito à elaboração da escrita em suas gerações anteriores. Sobre a denúncia da fragilidade de acesso e o alijamento desses sujeitos do direito à educação, à terra e às lutas empreendidas para acessarem a educação escolar, encontramos trabalhos diversos, destacando-se dentre eles Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011); Antunes-Rocha, 2009; Fernandes (2004, 2006); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Molina (2004, 2009) e Souza (2006).

Assim, entendemos que eles poderiam não ter uma tradição familiar de acesso à escrita. Outro motivo é a fragilidade do acesso à escola como direito, revelado nas diversas pesquisas que já apontaram o quadro preocupante do analfabetismo no Brasil e na América Latina e o acesso de indivíduos, famílias e grupos sociais distanciados da cultura escrita. (FERRARI, 1985; RIBEIRO, 2006; GALVÃO, 2007).

Entende-se aqui que a questão da aprendizagem da escrita é algo que marca os processos de escolarização dos sujeitos, tem relação com a constituição do poder dentro da sociedade, e que este grupo de estudantes em

formação está em processo de luta para ocupar espaços onde os trânsitos das formas de escrita revelam-se promissores. Compreendemos, também, que a motivação desses sujeitos não se resume à luta pela terra, pelos direitos e garantias fundamentais, mas também à conquista das habilidades que a escrita escolar traz para dentro desta luta. Entende-se, ao estudar o grupo de sujeitos escolhido, que o acesso à escola é instrumento que fortalece a busca pela transformação do espaço do campo em um lugar onde os direitos sociais básicos são garantidos e a escrita escolar é um dos elementos da luta.

Além disso, o grupo de estudantes participante da pesquisa está em formação para serem professores nas escolas do campo. Formar-se como professores do campo significa formar outros coletivos que permitirão buscar outros processos de mudanças na dinâmica de uma sociedade excludente, capitalista e meritocrática. Com isso reafirmamos que estamos a lidar com grupos aliados de direito. Portanto, ensinar o outro a aprender, implica um processo de tensionamento das formas de entendimento daquilo que estes sujeitos já constituíram sobre a escrita, e a escrita após a entrada na Universidade.

É essa sociedade que se apresenta atualmente, e aqui, partimos do entendimento de que a Universidade é um dos lugares em que eles podem compreender suas dinâmicas para modificá-las e também o lugar onde podem contribuir para formar outros sujeitos.

A pesquisa nos permitiu perguntar: quando esse sujeito vem para um curso de educação superior quais são desafios ele enfrenta para apropriar-se da escrita? Ao se encontrarem com a escrita na Universidade eles negam ideias sobre a escrita que já haviam constituído em suas trajetórias de vida? Será que estes sujeitos, nesse encontro, resistem e não conseguem aprender, negando-se a compreender as formas de se escrever na Universidade? Ou será que eles estão reelaborando as formas de sentir, pensar e agir sobre a escrita? Reconstroem e reelaboram as formas da escrita ou aprendem a lidar com o tensionamento entre formas de escrita que conhecem acessando-as diante das necessidades?

Quando se discute a escrita como *prática social* entende-se que é o sujeito que está presente com o que produz, reproduz, como pensa sobre si mesmo e sobre o mundo. O que é fundamento epistemológico do trabalho é

pensar a escrita como constitutiva da vida do sujeito. Assim, o envolvimento com diversas situações foi fundamental para que o objeto delineado inicialmente na tese fosse circunscrito ao campo de estudo das representações sociais. Dentre as situações que impulsionaram a elaboração da tese citamos a formação de professores na Universidade Estadual de Minas Gerais, na disciplina de Conteúdos e Metodologias de Língua Portuguesa para a educação infantil e anos iniciais, ofertadas por mim no Curso de Pedagogia e uma relação com a escrita escolar como lugar de construção de autonomia.

Pesquisar a representação social da escrita para sujeitos em formação é partir dos movimentos de tensão, ruptura ou mudanças provocadas neles a partir do contato que estabelecem com essa escrita dentro da Universidade. Esse tensionamento revelou movimentos diferenciados no percurso da formação após a entrada no curso de Licenciatura, em suas formas de pensar, sentir e agir. Compreende-se que os sujeitos têm domínio sobre uma escrita constituída em suas relações de trabalho, escolares e familiares, e que na universidade é demandado deles estabelecer relação com outra escrita, isto é, escrever para o diálogo com o contexto científico.

Entendemos que escrever só é possível quando se escreve para alguém, com uma intenção ligada aos objetivos de quem escreve. Portanto, não há neutralidade nessa escrita. Paulo Freire (1987, p.13) afirma que “*com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana*”. Os homens interagem por meio da palavra que pode ser a palavra falada ou escrita.

Para Bakhtin (2003)

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego na comunicação discursiva viva sempre é de índole individual-contextual. Por isso, pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. Nos dois aspectos finais, a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce no ponto de contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, contato esse que é realizado pelo enunciado individual. (BAKHTIN, 2003, p. 294)

Inscriver-se no mundo por meio por meio da escrita significa estar além da constituição de habilidades técnicas, grafo-motoras e aprendidas por meio da escola. Assim, a escrita não é um objeto neutro e encontra-se permeada por condições objetivas, subjetivas e pelas trocas realizadas pelo sujeito com o mundo, denominadas por alguns autores como a *produção social cultural do escrito*. (GALVÃO; MELO; SOUZA; RESENDE,2007)

Galvão (2010, p. 223), discute que os estudos sobre a “cultura escrita”, ampliam o conceito de “escrita”. Considera-se, nesse momento, que os estudos advindos da escolha pela “*cultura do escrito*” revelam-se importantes para que o objeto de representação social escolhido nesse trabalho seja redimensionado. Para a autora, “*a cultura escrita é o lugar -simbólico e material- que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade*”. (GALVÃO, 2010, p.218).

Assim, para Galvão, quando nos referimos à escrita, temos que perceber que não estão presentes nessa palavra apenas as habilidades de escrever, “mas todo e qualquer evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita” (Galvão, 2010, p..229). A autora ainda prefere utilizar o termo “cultura escrita” por ser mais recorrente, mas nos adverte sobre a compreensão dessa escolha.

Galvão (2010) argumenta que

É pouco fértil, do ponto de vista da pesquisa, afirmar que os indivíduos e/ou sociedades *entrem* e se *inserem* na cultura escrita ou *tem* acesso a ela. Os seres humanos *produzem* cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de sua vida, e, conseqüentemente também em relação ao escrito. Essa produção diária é que vai, ao longo do tempo, configurar o lugar do escrito em seu grupo social, em sua comunidade. Ao mesmo tempo essa configuração é dinâmica, pois os lugares ocupados pelo escrito transformam-se permanentemente: a cada indivíduo que nasce, a cada livro escrito, a cada papel rasgado, a cada tela digitada, a cada poesia recitada. (GALVÃO, 2010, p.219)

Sabemos, portanto, que a apreensão desses lugares nem sempre é real, e revela-se, em muitos momentos, artificial, pois não há, em certa medida, formas de trazer ao texto, que ora se apresenta, as condições de produção desse escrito, pois aqui e agora se revelam outros tempos, outras condições, enfim, uma constante mudança tanto dos sujeitos envolvidos quanto das

situações que os circundam. Dessa forma, a narrativa torna-se lugar privilegiado para tal intento. E é da construção dos perfis analíticos dos participantes da pesquisa que os lugares de produção das representações sociais da escrita emergem.

Quanto ao processo de escrita utilizado pelo sujeito para representar a escrita, Corrêa (2014) trabalha com o conceito de *heterogeneidade*, que são as formas produzidas pelo sujeito para representar, no papel, as condições individuais e sociais com as quais constrói seu texto. Para o autor, os chamados “erros”, quando se vislumbra a condição técnica da escrita, seriam seleções e arranjos feitos pelo sujeito nas suas inúmeras tentativas para escrever e tem forte ligação com os lugares que ele ocupa. Tem-se, também, como perspectiva similar ao conceito de heterogeneidade da escrita, o trabalho de Ivanič (2004). Em seu livro *Discursos sobre escrita e o aprendizado da escrita*, são identificados seis discursos que versam sobre a escrita, seu processo e sua aprendizagem, bem como as práticas de ensino e de avaliação da escrita.

Em outro livro publicado por Barton, D. & Ivanič, R. (orgs.) *Writing in the Community*, Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications, Inc., os autores abordam as funções sociais da escrita.

Assim, cartas pessoais, cartas aos funcionários, atas de reuniões são o foco do volume, que relaciona práticas de escrita na comunidade com os domínios da educação e do emprego. Os editores, ambos linguistas, com fortes ligações com outras disciplinas, fornecem uma visão geral em um capítulo que introduz questões fundamentais e propõe um quadro para discutir diferentes domínios da alfabetização. Cinco estudos de caso detalhando os usos cotidianos da escrita são apresentados e a escrita dos adultos em diferentes configurações também é explorada.

Roz Ivanič afirma que se pode escrever em diferentes discursos e estes são modos compartilhados de pensar e falar sobre um assunto. O Discurso das Habilidades vem afirmar que escrever consiste em aplicar conhecimentos das relações som-símbolo e dos padrões sintáticos à construção de um texto. Assim, aprender a escrever envolve aprender relações som-símbolo e padrões sintáticos. O discurso da Criatividade supõe que a escrita é resultado da criatividade do autor. Dessa forma, o aluno aprende a

escrever escrevendo sobre tópicos de seu interesse. O Discurso do Processo estabelece que escrever consiste em processos de composição. Sendo assim, aprender a escrever inclui aprender os processos envolvidos na composição de um texto. O Discurso dos gêneros propõe que escrita é um processo que envolve um conjunto de gêneros, determinados pelo contexto social. Desse modo, aprender a escrever envolve aprender as características dos diferentes gêneros, que possuem propósitos específicos, em contextos específicos. O Discurso das Práticas sociais estabelece, por sua vez, que a escrita é uma forma de comunicação guiada por propósitos, inserida em um contexto social. Aprendemos a escrever em contextos da vida real, com objetivos reais para a escrita.

E por fim aquele que interessa à discussão dessa tese, o Discurso Sociopolítico, que vem afirmar que escrever é uma prática sociopolítica, com consequências para a identidade do escritor e aberta à contestação e à mudança. Aprender a escrever inclui compreender por que os diferentes tipos de texto e de discurso são como são, e poder escolher, de forma crítica, entre as alternativas possíveis.

Aqui se podem encontrar discussões sobre o que Street (2014) tem nomeado como *modelo ideológico de letramento*. O autor evidencia em sua análise dois tipos de letramento: o *letramento autônomo* e o *letramento ideológico*.

Street (2014) afirma que

Muitas ideias sobre letramento supunham que o letramento com “L” maiúsculo e no singular era uma coisa autônoma que tinha consequências para o desenvolvimento pessoal e social. O modelo autônomo de letramento tem sido um aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental. Essa postura se afirma como natural, desprezando o caráter ideológico das *práticas e eventos de letramento* (STREET, 2014, p..146-147)

Portanto, neste trabalho, nos deparamos com duas perspectivas que, embora sejam diferentes, conversam entre si e são, portanto, convergentes: a escrita como um exercício de habilidades e a escrita como prática social elaborada a partir e com os diversos coletivos dos quais esses sujeitos participam. Considera-se que esses sujeitos estão localizados historicamente dentro de um contexto de produção da escrita que é permeado por práticas que

emergem das suas relações de trabalho, das interações com o mundo social e da escola. Escreve-se na Igreja, no sindicato, em casa, e por fim, escreve-se na universidade, o que caracteriza uma transição efetiva da produção escrita como instrumento de vivências cotidianas para a condição de produção da escrita como instrumento de *empoderamento* e luta.

Dizer da produção social da escrita implica rever lugares de produção de sentidos. Isso quer dizer que não é possível entender por que esse objeto se tornou ao longo de sua história um lugar de constituição de poder sem pensar nas formas de apropriação dessa escrita pela escola e pelas diversas classes sociais. Kahane apud Coulmans (2015, pág. 26) argumenta que “em sociedades letradas, uma das principais motivações para se adquirir a língua de prestígio é sua identificação com a educação, que transfere para ela os valores de um símbolo de classe”.

Coulmans (2015) reforça uma condição fundamental para se entender processos de escrita que são as formas de reprodução, que se dão por meio dela. Para o autor, “a escrita como prática social ocupa uma posição diferente nos recursos simbólicos das diferentes sociedades e é encarregada de funções também diferenciadas, relativas, de diversas maneiras, ao poder. (Coulmans, 2015, pág.25)

Sendo assim, com a experiência que vivenciei ao longo de uma trajetória de estudos sobre a escrita, tendo a aceitar como uma hipótese condutora do trabalho a de que os estudantes estão convivendo com diversas formas de escrita. Deste modo, eles mantêm a escrita constituída nas suas relações cotidianas, aprendem a lidar com a escrita emergente na Universidade e acessam esses lugares a partir de suas necessidades. Igualmente, quando esses sujeitos entram na universidade, eles fazem seleções e arranjos nas diferentes tarefas que empreendem, para lidar com as escritas que trazem de suas experiências vividas e a escrita com a qual se deparam na Universidade.

O questionamento que é evocado nesta tese é situado na condição de emergência da escrita quando esses sujeitos encontram a escrita para o contexto científico. Importam-nos entender quais desafios esses estudantes estão vivendo ao se depararem com a escrita na Universidade e como os sentidos anteriores atribuídos por eles à escrita permitem elaborar movimentos diferenciados. Isso posto, torna-se central, nesta tese, compreender como esse

processo de construção está acontecendo na perspectiva do que pensam e sentem os sujeitos que participaram do estudo. A escrita já constituída por estes sujeitos está posta como aquela que emerge das relações estabelecidas na família, no trabalho, nas experiências escolares e nas relações com os pares, portanto, as escritas provenientes das experiências vividas e escolares. Assim, eles podem sustentar, reelaborar, modificar ou manter as diversas formas de escrita presentes em suas vidas - ou a serem construídas - em confronto com as experiências vividas na Universidade. Tem-se como foco verificar como se dá o tensionamento entre essas escritas trazidas de suas experiências vividas e a escrita após a entrada na Universidade.

Para tal, este trabalho divide-se em seis capítulos. No Capítulo I trazemos o contexto gerador da pesquisa. Nele, discutimos a escrita e a formação de professores no contexto da educação do/no campo, traçamos uma história da escrita, suas extensões e tipos e discutimos a escrita na formação de professores do campo. Além disso, trazemos a escrita por escrito, ou seja, as pesquisas que versaram sobre escrita e representações sociais.

No Capítulo II descrevemos a escolha pela abordagem processual de Denise Jodelet dentro da Teoria das Representações Sociais, com fundamentos epistemológicos buscados em Marx, Gramsci e Paulo Freire e a escolha pelo discurso como lugar de aproximação com a narrativa dos participantes da pesquisa além de descrevermos os motivos para a análise que se deu no material da entrevista. A análise foi realizada por meio dos elementos do discurso trazidos pela da análise linguístico-textual-discursiva.

No capítulo III realizamos a descrição do percurso metodológico da pesquisa: Ainda descrevemos o campo de pesquisa e a escolha pela Turma de Licenciatura em Educação do Campo, na área de formação, Língua, Artes e Literatura, bem como os sujeitos da pesquisa.

No Capítulo IV, optamos por traçar perfis analíticos dos sujeitos participantes da pesquisa, onde foi possível realizar um primeiro movimento de análise dos movimentos dos sujeitos em relação às representações sociais da escrita: permanências, resistências, transição/desequilíbrio e reelaborações/modificações.

No Capítulo V apresentamos o trânsito das representações sociais sobre a escrita, no qual aparecem as singularidades dos movimentos das

representações dos sujeitos da pesquisa, e também apresentamos a perspectiva de movimentação dos grupos em relação às escolhas discursivas. Escolhemos trabalhar duas categorias, surgidas a partir dos perfis analíticos elaborados no capítulo IV, trazendo os tensionamentos e movimentos dos sujeitos nas representações sociais da escrita a partir dos enunciados recorrentes das narrativas, tendo como base uma análise-linguístico-textual-discursiva.

As considerações finais compõem a última parte textual desta tese e, além de retomar os estudos que desenvolvemos, apontam perspectivas de estudos para compor a luta pelo direito à escrita escolar e à Educação do Campo.

CAPÍTULO 1- O CONTEXTO GERADOR DA PESQUISA: ESCRITA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO.

Este capítulo tem por objetivo realizar uma incursão histórica sobre a escrita, apresentar trabalhos que versam sobre representações sociais e escrita e estabelecer um diálogo com a formação de professores do campo. Entende-se como contexto gerador da pesquisa o objeto e sua constituição histórico-social e o lugar onde se encontra esse objeto, levando-se em consideração que este é singular e ao mesmo tempo permeado por condições advindas das ações que os sujeitos exercitam nesse espaço. Uma das formas encontradas para entender o objeto proposto neste estudo é a que origina de sua constituição histórica. Muitos pesquisadores já investiram suas leituras desse lugar da historicidade (MARTINS, 1957; HIGOUNET 2003; BAJARD,2012; COULMANS,2015).¹

Ao buscarmos o objeto em sua constituição histórica percebemos o quanto ele foi se modificando ao longo de sua evolução, no que tange às conquistas e lutas de povos diversos pelo direito à escrita. Outro ponto inerente à construção do objeto revelou-se nos diversos estudos que buscam entender as representações sociais construídas por diversos sujeitos acerca da escrita. Na formação de professores para as escolas do campo pudemos entender que a formação é lugar de definições, lutas e conquistas de políticas públicas para garantia de direitos.

1.1 A história da escrita, extensões e tipos de escrita

A definição do objeto de pesquisa passa necessariamente pela construção histórica do fenômeno que se deseja entender.

Assim, para Sá (1998)

A construção do objeto de pesquisa pode ser vista como um processo decisório, pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do

¹ Esta seção está baseada em textos disponíveis em: “L’aventure des écritures”. Disponível em <http://classes.bnf.fr/dossiecr/> Acesso em 23/06/2015

universo consensual em um problema do universo reificado, e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para a solução do problema. Para tomar essas decisões precisamos, entretanto, conhecer bem o leque de escolhas que são autorizadas pelo conceito, pela teoria e pelo método. (SÁ, 1998, p.26)

Com a intenção de explicitar conceitualmente o objeto que nos propomos pesquisar, cabe inicialmente lembrar que nas sociedades industriais modernas o objeto *escrito* foi naturalizado. Ele passou da abordagem que se faz de sua forma mais histórica e técnica para uma forma mais complexa, pois se encontra diluída nas relações estabelecidas pelos sujeitos quando estão diante das demandas que o impelem a escrever, seja no cotidiano ou até mesmo em espaços onde esse objeto é evocado com mais força. A escrita tornou-se, assim, uma tarefa, que pode ser impelida pelas tarefas escolares e acadêmicas e encontra-se, ainda, “mesmo após um século de alfabetização generalizada, distribuída desigualmente entre as pessoas. Existem diferenças individuais relevantes, mas existem também diferenças sociais básicas”. (WILLIANS, 2014, p.5).

Ao abordar o fato de que essa distribuição ainda é desigual, Willians (2014) nos coloca diante da questão: “de onde vêm e vieram os textos e os escritores: quais relações, quais interesses e suposições compartilhadas, quais as diferenças sociais reais da composição da escrita e também da leitura”.

Porém, a proposta de Willians (2014, p.04), em que ele “considera a escrita uma habilidade sistemática que tem que ser ensinada e aprendida”, e que “a introdução da escrita e todos os seus estágios subsequentes são novas formas de relação social”, faz-nos repensar a história desse objeto e procurar evidências que remetam às condições em que ele foi pensando durante sua evolução histórica. Se a escrita significou o estabelecimento de novas formas de relação social, é possível pensar que ela também participou na construção de um ideal de sociedade, de homem, e por que não dizer de constituição de classes de pessoas que dominam o código e aquelas que se encontram fora desse domínio.

A edição do livro de Higounet (2003), significou um grande avanço nas elaborações das ideias sobre a história da escrita, mesmo em face da avalanche de publicações francesas sobre o mesmo tema. Em 1997, na França

ele já havia alcançado a 10ª edição. No Brasil foi reimpresso pela 4ª vez em 2014. O autor, em obra publicada originalmente em 1955 sob o título, *L'écriture*, e traduzida para o Brasil em 2003, argumenta que a história da humanidade se divide em duas eras, antes e depois da escrita: a lei escrita substituiu a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. Talvez venha outra era que será: depois da escrita.

Contudo, o autor alerta que mesmo que se queira ver na história da escrita apenas o estudo de uma técnica, como é o caso de seu trabalho, é preciso que a escrita seja observada como uma ciência histórica, marcada por fluxos contínuos e descontínuos, mudanças, permanências e variações temporais. (HIGONEUT, 2003, p.10). Importa também buscar o entendimento sobre as sociedades ágrafas e a importância que elas tiveram na constituição da escrita, pois, ainda hoje encontramos povos em que a escrita não é central no seu desenvolvimento, e sim, a oralidade. Por não ser o foco deste capítulo, essa assertiva não será desenvolvida aqui.

Entendemos na tese que a escrita representou um desafio para a humanidade. A história da escrita leva-nos a uma busca que revela a necessidade de se estabelecer marcos históricos desse processo. São momentos intensos que, ao serem visualizados, remetem à sua origem enquanto instrumento capaz de dar ao homem o poder de registrar sua história.

Não se pode saber da história da escrita apenas escrevendo ou aprendendo sobre ela. Pensar nas sociedades e nas relações que os homens estabeleceram ao longo de suas experiências com a escrita, nos abre outras possibilidades de entendimento. Sabe-se que ela representa outra forma de comunicação que não é a linguagem oral e que tem uma história que precisa ser conhecida. Para quem não sabe ler, a escrita é sempre um mistério e descobrir como a escrita funciona pode ser um caminho para desvendá-lo. Sem as dimensões do ler e escrever, ainda seria menos possível que esse sujeito se apropriasse desse sistema e fizesse uso dele. O fato é que as pessoas começaram a escrever, mas nem sempre para fazer a língua sobreviver, dado o fato de que temos culturas ágrafas ou culturas que até mesmo desapareceram sem registros escritos de sua história.

Então, registrar pensamentos, atividades e histórias e ofertá-los à posteridade pode ter sido o objetivo das pessoas quando começaram a escrever. Encontra-se em David Diringer (1900-1975), uma história não linear da escrita e dos principais sistemas de escrita do mundo. O autor foi um linguista, paleógrafo e escritor britânico, conferencista na Universidade de Cambridge, fundador e diretor do Museu do Alfabeto e publicou obras abrangentes sobre o desenvolvimento dos sistemas de escrita do mundo, primeiro em italiano: *L'Alfabeto nella storia della civiltà* (1937), e em inglês *The Alphabet, A Key to the History of Mankind* (1953). No livro *Writing*, a ênfase recai na história da fase inicial da escrita.

Os caracteres egípcios eram chamados de hieróglifos (grafia sagrada), pois combinavam signos diferentes (pictogramas) que representavam objetos, seres e ideias, que, por sua vez eram misturados com outros equivalentes aos sons da fala. Não expressavam diretamente os sons, mas a representação da realidade. Os egípcios foram os responsáveis também por popularizar a escrita por meio dos papiros. A memorização, a leitura dos ditados e as cópias eram os meios utilizados para propagar a escrita entre os egípcios.

As escritas árabe e hebraica, por sua vez, nascem do alfabeto fenício. Não havia letras para representar as vogais, apenas as consoantes eram escritas e as vogais eram deduzidas do sentido das frases. Apenas no século XVIII os gregos tiveram a ideia simples e fantástica que permitiu representar as vogais por meio de signos. As primeiras vogais foram A (alfa), E (epsilon), I (iota), O (ômicron), e Y (upsilon).

A escrita surgiu na Suméria – hoje Iraque e Irã - entre os rios Tigre e Eufrates. A ideia partiu da Suméria e se espalhou por diversas partes do mundo e cada um foi adaptando os símbolos gráficos e seus usos para melhor representar a própria língua. Línguas diferentes deram origem a sistemas de escrita diferentes.

Vê-se na história da escrita (DIRINGER, 1962), que o Egito foi o 1º a adotá-la como disciplina escolar. Segundo a lenda, Tot, também Toth, ou Thoth, cujo nome em egípcio é Djehuty, é um deus egípcio, representado com cabeça de íbis; é o deus do conhecimento, da sabedoria, da música e da magia. Seu centro de culto era Khemenu (Hermópolis), agora chamada Eshmunen. Ele inventou a escrita egípcia antiga, os hieróglifos, considerada a

escrita sagrada do Egito e deu de presente aos egípcios. Tot era considerado o deus dos escribas cuja habilidade era escrever. Isso significou que esse objeto esteve ligado inicialmente à magia e encantamento e que atribuía poderes supremos ao seu aprendiz. Eram os escribas, portanto, os responsáveis por ensinar este sistema aos jovens, pois, dominando a escrita, esses jovens se tornariam poderosos dentro da sociedade. Guerreiros, portanto, não necessitavam essencialmente de força física. Foi graças aos escribas que os egípcios puderam registrar sua mitologia e sua história

Higounet (2003) afirma que

Alguns cientistas levantaram a hipótese da origem comum das escritas do mundo antigo: sumério, protoelamita, egípcio, protoindiano, chinês. Outros tentaram descobrir num “protossumério pictográfico” o ancestral de todas as escritas. Não há dúvida, porém, que há entre elas algumas semelhanças internas. São todas escritas analíticas, “escritas de palavras”. É possível que elas tenham saído de uma mesma ideia; mas do ponto de vista da forma, é mais provável que cada centro de civilização tenha realizado a ideia dessa escrita por seus próprios meios: A Suméria inventou o sumério, Elam, sua escrita, o Egito e a China, a deles. (HIGOUNET, Charles. 2003, pág.30)

Outra grande discussão realizada por Higounet (2003) diz respeito ao suporte da escrita. Ele distingue materiais que serviriam para inscrições, como: tabletes de barro, pedra, a ardósia, os tijolos, os cacos de cerâmica, o mármore, o osso, o vidro, o ferro, o bronze e outros metais; materiais que seriam menos duros e perecíveis, e que deram à escrita formas mais livres e cursivas, como madeira, cascas de árvores, folhas de palmeira, tela, seda, peles de animais e tabuletas de cera, e, por fim, os materiais que ele nomeou como materiais de registro subjetivo da escrita, o papiro, o pergaminho e o papel.

Tomando-se como ponto de partida o Egito, em Uruk, sítio arqueológico, dentre as dunas cobertas de areia, encontra-se o Zigurate, lugar sagrado dedicado aos deuses da Mesopotâmia, palavra de origem grega, que significa "entre rios" e que está situada entre os rios Eufrates e Tigre, no sudoeste da Ásia, numa área que é hoje o Iraque, o sudoeste do Irã, o leste da Síria e o sudeste da Turquia. Uruk surgiu por volta de 4 a.c. e se tornou cidade-estado por volta de 3 a.c.

Nesse sítio arqueológico foram encontradas raridades e preciosidades sobre a escrita: uma delas é a tábuca de argila, menor que a palma de uma mão humana. Considera-se, assim, que a escrita mais antiga da Mesopotâmia data de 3.300 a.c. Outras tábuas de argila foram encontradas, todas com inscrições parecidas, o que confirmava que a escrita triangular cuneiforme, famosa em todo o mundo, havia surgido nessa época.

Mas quem havia desenvolvido essa escrita, que foi a primeira a ser conhecida por sociedades em diferentes tempos e espaços? Na região da Mesopotâmia vemos surgir 4 grandes civilizações: Vale do Rio Indo, Egito, Mesopotâmia e China. Alguns estudiosos afirmam que na China, por volta de 1.300 a.c, e entre os maias da América Central, pode-se ver o surgimento desse tipo de escrita antes de emergirem nas demais civilizações, mas, com a dizimação da cultura maia, a história da evolução de sua escrita e as formas que ela assumiu ainda não foram decifradas. No entanto, sabe-se que os sumérios, povos que habitavam as cidades-estados locais da Mesopotâmia, deixaram um legado importante na cultura mundial. Mais de 1.000 anos antes de Pitágoras ter formalizado o Teorema de Pitágoras esse princípio já era utilizado em toda a Suméria, que também foi responsável por lançar as bases da Astronomia e da Geografia.

O comércio fez com que a cultura suméria se expandisse pelo mundo. E nessa cultura, extensa e intensa, foi encontrado o 1º sistema de escrita cuneiforme. Os sumérios foram os primeiros a desenvolver a escrita. A civilização suméria foi incorporada pela civilização mesopotâmica e sobreviveu nas civilizações que se seguiram: babilônica e assíria. O idioma também permaneceu, pois eles continuaram a ensinar a língua suméria. A escrita cuneiforme formou as bases da grande e rica história da humanidade e, dentre essas, a constituição da escrita, com suas elaborações e percursos históricos.

Vê-se que a escrita assumiu um lugar de destaque na vida social dos sumérios, seja para facilitar suas trocas, ou até mesmo para orientar as transações comerciais, pois era preciso demarcar as quantidades mesmo em acordos amigáveis. Um empréstimo de duas ovelhas, por exemplo, poderia significar um desafio, tanto para aquele que emprestou quanto para aquele que tomou emprestado: o primeiro poderia dizer que emprestou mais ovelhas do que estava recebendo e o segundo poderia dizer que foi um número menor e

com isso não querer devolver o bem tomado de empréstimo. Assim, vê-se na escrita uma forma de selar o contrato social e regular as ações dos homens entre si.

Impasses surgiram à medida que a escrita evoluía, sempre cercada pelas condições socioculturais e econômicas. A primeira solução encontrada foi gerar nas tábuas de argila, os sinais que demarcariam a transação e que foram pré-requisitos para o surgimento da escrita. Era um sistema rudimentar, mas que facilitou sobremaneira o surgimento do sistema de escrita. Do século IV a. C a III a.C, o sistema de sinais se espalhou por toda a Mesopotâmia. Um contrato reconhecido mutuamente sinalizou a emergência da escrita. Os sinais usados para as transações e registros eram mantidos em jarros de barro, depois o próprio jarro serviu como registro, e então apareceram as tábuas de argila. Assim, as primeiras escritas serviam à contabilidade de números e figuras de objetos que estavam sendo contados.

A partir da fase de sinais já se começa a vislumbrar o sistema de escrita. A passagem do jarro à tábua fez com que o sistema de escrita se servisse de pictografias que eram os desenhos que faziam lembrar o objeto representado. Algumas tábuas foram encontradas na Suméria, mais precisamente na província de UR e datam de 3 a.C e 2 a.C. A escrita cuneiforme era vista em lugares dessa província e em outras regiões da Mesopotâmia. A escrita era composta por símbolos que se juntavam ou que representavam separadamente a forma usada para marcar, nomear, descrever ou até mesmo organizar a vida cotidiana. Os logogrifos, que representavam palavras por meio de símbolos foram inventados e a escrita cuneiforme passou de 1.500 caracteres para 600, o que facilitou sobremaneira a escrita.

Estes logogrifos foram, por meio dos estudos arqueológicos das chaves de compreensão da cultura suméria, a estrutura da sociedade e da vida das pessoas, fazendo-nos compreender também o papel da religião na constituição dessas sociedades. As tábuas de argila encontradas ainda revelam traços interessantes a respeito do ensino da escrita cuneiforme nessas civilizações. A educação era rígida e os estudos envolviam leitura, escrita e memorização. Amassavam a argila e faziam uma tábua circular e logo depois faziam um quadrado. Os caracteres eram gravados em ossos, metais e gravetos. A capacidade de ler e escrever não eram comuns na Suméria. Apenas as

crianças de famílias ricas tinham possibilidade de serem escribas. Assim, diante de tal fato, alguns pais pagavam suborno para que os filhos pudessem se tornar escribas. É possível ver aqui a luta pelo acesso à escrita como uma luta de classes sociais, pois esta era, inicialmente, uma habilidade direcionada às famílias ricas; sendo assim, já se observa que ser um escriba é historicamente uma atividade vinculada as questões sócio econômicas.

A narrativa a seguir foi retirada de texto destinado a instruir os escribas, usado durante o Império Novo, que garantia

Torne-se um escriba. Assim você estará isento dos trabalhos braçais, terá um corpo esguio e poderá manter as suas mãos macias. Você poderá vestir túnicas finas e será respeitado e saudado na corte. Os escribas carregam uma responsabilidade enorme e apenas eles servirão acima da massa e desfrutarão o que a vida tem de melhor (<http://www.fascinioegito.sh06.com/>)

Portanto, aqueles que aprendiam a escrever estavam bem posicionados para se tornarem líderes. Se consideramos o fato de que a escrita escolar ainda se encontra fora do alcance de muitos sujeitos, não é de se estranhar que ainda tenhamos grandes desigualdades entre os sujeitos.

1.2 A função social da escrita: onde estão os sujeitos?

A escrita permite que o homem registre. O ato de escrever é uma conquista pessoal de cada sujeito aliada às condições de produção social. Mas, quando se pensa no caráter político que esse registro assume, percebe-se que ele permite que a injustiça seja denunciada e que haja garantias de direitos, o que confirma, assim, seu caráter social. Ainda há firme a ideia de que a letra permite outros posicionamentos diante da sociedade, como por exemplo na figura 1 a seguir:



Figura 1- Foto escultura Turma Pedagogia da Terra.

A figura 1 refere-se ao símbolo de resistência que se encontra no jardim da Faculdade de Educação da UFMG, e que, simbolicamente, registra a força da escrita e da leitura na vida das pessoas: a enxada e o trabalho da lavoura equivalem, respectivamente, à escrita e à força que apresenta na constituição dos sujeitos sociais. Essa obra de arte, que foi doada pelo MST e Via Campesina em 19/02/2010 à Faculdade de Educação, à época da formatura da 1ª turma de Licenciatura em Educação do Campo-Pedagogia da Terra, perpassa o tempo e evoca o sentido social impresso às práticas escolares e acadêmicas de ensino, forjadas e reveladas à luz do trabalho e das diversas situações sociais das quais esse sujeito participa.

Ao buscarmos nos autores que possibilitaram a reconstrução da incursão possível dentro da história da escrita percebemos que ela sempre esteve no centro das atividades humanas no mundo inteiro. Antes de toda essa configuração histórica descrita anteriormente, já havia na China alguns pictogramas, e entre os Maias na América Central, algumas marcas da escrita. A escrita era, inicialmente, presente dos deuses e não uma invenção humana. Os povos antigos consideravam a escrita algo tão maravilhoso que eles mesmos não acreditavam que a tinham inventado. Quanto aos instrumentos que inicialmente eram usados para escrever, pode-se perceber que todos

deram contribuições aos formatos das letras e também serviram como instrumento de mudanças e evolução na história da escrita.

Higounet (2003) alerta para o fato de que o material que serve para escrever teve, igualmente, uma importante influência na variação das formas gráficas. Um exemplo de um desses instrumentos é o cálamo, objeto pontiagudo e retangular utilizado para fazer a escrita. O cálamo era feito de uma haste de junco, de 15 a 25 centímetros de comprimento. Sua ponta era cortada obliquamente e depois mordida pelo escriba para quebrar as fibras. Os cálamos eram guardados em uma ranhura cavada na parte central da paleta. Tais ranhuras podiam, às vezes, conter uma tampa corrediça.

Percebe-se que, impossibilitados de fazer curvas na escrita com o cálamo, os homens inventam a escrita cuneiforme, que, ao ser feita por meio de cunhas, permitia que as letras fossem traçadas com mais facilidade, respeitando-se um formato pensado previamente. Assim, temos o valor do instrumento em si como determinante de um aspecto de outra natureza: o aspecto gráfico da letra. Entre as antigas escritas monumentais e os caracteres cuneiformes de um lado, e as escritas chinesas e ocidentais da Idade Média de outro, há diferença de flexibilidade entre o cinzel, o junco cortado obliquamente, o pincel e a pena, e, principalmente, aspectos menos estudados, mas muito importantes: a psicologia dos povos antigos e os costumes e gestos dos escribas (HIGOUNET, 2003, p. 20-21).

Na história da escrita, podem-se ver povos determinados a registrar suas histórias e talvez seja essa uma das explicações na temporalidade cronológica para que encontrassem um sistema que fosse eficiente. A inscrição das formas de escrita na pedra significava para além do registro em si, era a possibilidade de que essa inscrição fosse eternizada. Os sujeitos da história “não-oficial” foram ocultados ou apagados, e nem sempre essa ocorrência aparece nas inúmeras versões da história oficial. A escrita mostrou, ocultou ou apagou os nomes das pessoas de acordo com as posições sociais ocupadas por elas.

Concordamos com Lazsló (2015) quando aborda o caráter narrativo da história

Para que um relato de eventos seja considerado um relato histórico, não basta que os eventos sejam registrados na ordem em que aconteceram originalmente. É o fato de poderem ser registrados de

outra forma, numa ordem de narrativa que os torna de imediato questionáveis quanto à sua autenticidade e suscetíveis de serem considerados provas da realidade. Para que possa ser considerado “histórico” um evento deverá ser suscetível de pelo menos duas narrações de sua ocorrência (LASZLÓ, 2015, p.136).

Pode-se dizer que há outras maneiras de se contar essa mesma história, mas trilhamos esse caminho: a escrita aqui aparece como lugar de poder e de divisão entre os homens. Nas grandes civilizações, os nomes dos guerreiros eram talhados nas pedras, e os nomes dos perdedores eram apagados, após a derrota. Assim, a escrita servia para registrar o feito ou cimentar definitivamente essas derrotas. Não se esqueceriam do talhado sobre a pedra, para a glória de alguns e a derrocada de outros.

Outra função da escrita descrita por Chartier (2002) aparece como subversão a essa ordem. Bem adiante desse momento, entre os séculos XVI e XIX, essas inscrições públicas funcionavam como um lugar de disputa. Afirma o autor que se em algum momento a escrita foi utilizada para que os poderosos manifestassem seu poder; esta mesma escrita também foi lugar dos mais fracos manifestarem sua existência ou afirmar seus protestos.

Os povos fenícios foram aqueles que definiram a significação da escrita. Eles não tinham tempo para marcar os símbolos no barro, por isso definiram seu sistema de escrita com 22 caracteres, que são usadas até hoje. Em 800 a.c os gregos aperfeiçoaram o sistema, criaram as vogais, e a eles é atribuído o feito de organizar as letras tal qual conhecemos hoje no alfabeto latino. Enquanto a escrita era ideográfica, poucas pessoas sabiam ler e ler bem. Quando a escrita alfabética se alastrou pela Grécia e mais tarde foi transmitida aos romanos, parcelas significativas da população começaram a ler e escrever. Essa foi uma contribuição importante na emergência do alfabeto.

A Revolução trazida pelo alfabeto foi capaz de contribuir para sua abrangência social, mas, ainda assim, excluindo grande parcela da população. O treinamento sofisticado dado aos guerreiros incluía a alfabetização e, ao contrário do que se imagina, os gladiadores não eram homens brutos, e a eles era imputada a obrigação da aprendizagem da leitura e da escrita. A escrita foi se disseminando por todo o Império romano com velocidade, e por meio do pergaminho e da descoberta da tinta foi possível trabalhar melhor com o manuscrito. A acumulação desses manuscritos faz nascerem as bibliotecas. As

bibliotecas ganham relevância e ao mesmo tempo despertam o ódio. Se os escritos faziam supor a existência de outra palavra que não fosse a Palavra de Deus, por meio da Bíblia, então teriam que ser destruídos. Interessa lembrar nessa trajetória da história da escrita que o cristianismo teve grande contribuição na disseminação de manuscritos e também na definição da escrita como um símbolo sagrado. Houve diversas tentativas de se manter bibliotecas em funcionamento, mas algumas não se mantiveram, como é o caso da Biblioteca de Alexandria.

Santos (2012) apresenta uma visão histórica sobre a trajetória da biblioteca através dos tempos, tendo como complementos a figura do bibliotecário no decorrer dessa evolução. Expõe-se a gênese das bibliotecas e a evolução de suas funções de depositária dos registros do conhecimento a um veículo de apropriação e disseminação da informação, resgatando, por fim, de forma sucinta, a narrativa das bibliotecas dos principais períodos da história, até chegar às bibliotecas de consumo durante o período do Renascimento.

O autor afirma que dentre as mais importantes Bibliotecas da Antiguidade pode-se citar a de Nínive, a de Pérgamo, as gregas, as romanas, e, principalmente, a Biblioteca de Alexandria, a mais famosa e importante do mundo antigo. Apesar da importância e grandiosidade “[...] nenhuma Biblioteca da Antiguidade sobreviveu” (SANTOS, 2005, p.3). O autor conclui que

É verificável a existência de bibliotecas desde a Antiguidade, ou seja, desde a invenção da escrita. A necessidade de registrar conhecimentos e informação, por parte dos povos antigos, levou-os a montar arquivos antes mesmo da produção dos seus registros. Esse objetivo mudou no decorrer da sua evolução; as mudanças técnicas, como o uso do papel e a invenção da imprensa, tornaram a biblioteca mais acessível e seu caráter passou de instituição fechada e particular para leiga e pública. (SANTOS, 2012, p.3)

Importante ressaltar nesse percurso histórico a condição da escrita como lugar de contestação e de elaboração de uma forma *geral de dominação*, tal como entendida em Foucault (1996). Inaugura-se, assim, a fase em que escrita fica restrita aos monges, que tiveram um papel fundamental na disseminação da cultura escrita e na preservação dos manuscritos.

Com o surgimento da imprensa no século XV e a descoberta do principal elemento trazido da China, o papel, a escrita assume outro lugar na produção

social. Cria-se o *tipomóvel*, peça que ajudava a criar letras e imprimi-las no papel. O nome de Gutemberg ficou conhecido por ter mecanizado a imprensa, mas foram os chineses que apresentaram ao mundo o papel. O papel foi inventado no ano 105 pelo chinês Cai Lun. Para produzi-lo, era feita uma massa com fibras de árvores e trapos de tecidos cozidos e esmagados. Em seguida, espalhavam-na sobre um tipo de peneira (feita com bambu e um pano esticado) e deixavam-na secar ao sol. Por mais de 600 anos, somente os chineses sabiam como fabricá-lo. Quando o alemão Johannes Gutenberg inventou a prensa móvel (primeira impressora), em 1440, iniciou-se a publicação de livros. No entanto, a produção de papel ainda era pequena, pois até o século 17 era feito à mão.

A imprensa, por sua vez, teve importante papel na disseminação da escrita e tornou-a mais comum. O aparecimento da Universidade e o desenvolvimento da educação no séc. XII trouxeram uma nova ocupação: os copistas. Havia oficinas de copistas e, juntamente com eles, trabalhavam os artistas que faziam as iluminuras.

A Igreja participou ativamente de muitos processos que envolveram a escrita, com o movimento da Reforma de Martin Lutero, as reproduções da Bíblia Sagrada, a criação do *Imprimatur* (autorização para imprimir livros), e também a lista de “livros proibidos”, mais conhecida como *Index Librorum Prohibitorum*. Nascia assim a censura. Porém, ninguém nunca conseguiu limitar a palavra escrita e toda tentativa de barrar a escrita sempre se virou contra seu censor pois há formas de escrever sem deixar-se mostrar. Uma dessas formas está ligada à singularidade da escrita, desde os traços até os sujeitos que fazem uso dela.

No século XVIII surgem as classes profissionais de comerciantes e aristocratas. A caligrafia muda conforme o estilo das pessoas: por exemplo, aos comerciantes era preciso o domínio de uma caligrafia simples que fosse entendida facilmente. A aristocracia por sua vez, exercia uma escrita descuidada, pois queria passar a impressão de que não precisava se disciplinar para o exercício da escrita.

Ao longo de poucas décadas o mundo mudou radicalmente por causa dos impactos da Revolução Industrial. Os modos e os processos envolvidos na produção da escrita se modificaram totalmente. Se até então a escrita servia

aos homens como forma de registro e era realizada por meios manuais, nesse momento vemos surgir a mecanização mais intensa da escrita. Além disso, mecanizou-se o processo de impressão, ganho já iniciado com a Revolução da Imprensa, no séc. XV.

A divisão dos empregos em cargos de operariado e burocráticos exigiu que as pessoas fossem alfabetizadas. Era preciso aprender a ler e a escrever para concorrer a estes cargos, além de também ter boa caligrafia. Em meados de 1873, uma nova invenção também revolucionou os processos de escrita: a máquina de datilografia. Era preciso que as mãos da secretária fossem ágeis, rápidas e que se parecessem com uma máquina, dada a cobrança pela rapidez na escrita dos textos.

Aliados ao desenvolvimento da escrita muitos fatos podem ser observados: aumento do uso do papel, democratização da literatura, ampliação das formas de acesso aos materiais escritos. Uma relação que é importante ressaltar, embora não seja desenvolvida aqui neste trabalho, é aquela que advém das formas faladas e da língua escrita. Pode-se perceber que a língua demarca outra função para a escrita, e, embora nem sempre haja uma estreita relação entre elas, existem milhares de línguas faladas, e que não são registradas convencionalmente sob a forma de língua escrita.

Outro ponto a se destacar é a forma como a escrita foi disseminada entre os povos. Chartier (2002), ao abordar o tema do manuscrito na era do texto impresso traça um panorama que nos leva a pensar sobre as formas pelas quais esta escrita chegou até as camadas populares e para os sujeitos alijados do direito à escola. Ela chegou no formato de uma escrita à mão e não ocorreu da mesma forma em todos os lugares. “Há várias entradas possíveis para compreender a cultura gráfica de uma época” (CHARTIER, 2002, p. 77-100),

O autor estende seu estudo à escrita na Itália, destacando-se a escrita em Roma, que passa de uma escrita monumental pública (realizada no interior ou exterior dos edifícios e destinada à leitura pública, coletiva e feita à distância) à epifania gráfica (monumentos funerários, escritas em madeiras, papelão ou tecido) que gerou os livros epigráficos, e que, de certa forma, reduziu o luxo por meio de materiais que dão a ilusão de realidade (falsas fazendas esculpidas na pedra ou falsos mármore gravados nas páginas

impressas). No século XVIII há uma volta à ordem, buscando inspiração no *corpus* de inscrições antigas que são publicadas.

Para Chartier (2002),

as escritas monumentais têm, portanto, como função primordial manifestar a autoridade de um poder, senhor do espaço gráfico, o poder de uma família ou de um indivíduo suficientemente rico e poderoso para mandar gravar seu nome a pedra ou no mármore. Sua leitura é muitas vezes impossível: colocadas altas demais e muitas vezes dissimuladas pela arquitetura, não podem ser decifradas pelos transeuntes; escritas em latim, não podem ser compreendidas por aqueles, numerosos, que dominam somente a língua vulgar. Porém, já por sua presença simbolizam a soberania e a glória. (CHARTIER, 2002, p. 80)

Por outro lado, Chartier (2002) nos coloca diante de outra escrita. Já havia, naquele momento, a presença de uma escrita que não respeitava a norma estética dominante da época. Chartier argumenta que tais inscrições “sem qualidade” são encontradas em toda parte. Elas eram subversivas, “traduziam as aspirações de uma população semialfabetizada que disputava com os grandes e os poderosos seus monopólios sobre a escrita visível”. Já na Grécia clássica, podia-se ver que a *epigrafia funerária* era disseminada entre todas as classes sociais. Mas durante o século VII, não há mais esta escrita dirigida à memória dos mortos e a reconquista deste direito é um processo de longa duração.

Para Chartier (2002),

No século XIII, enquanto a elite intelectual dos professores é honrada com monumentos semelhantes aos que eram até então reservados aos nobres, os comerciantes que entraram na cultura escrita registram os nomes dos defuntos nos livros de família. No século XVI a escrita literária da morte faz o sucesso de novos gêneros impressos. No século XVIII, nos cemitérios protestantes, as estelas conservam, na memória dos vivos, os mortos modestos, comerciantes e artesãos, ao passo que nas regiões católicas, multiplica-se o espaço consagrado à epígrafe funerária. (Grifos nossos). (CHARTIER, 2002, pág.82)

Chartier (2002) nos diz de uma *escrita híbrida, de circulações da escrita*, para enfatizar que a história da disseminação deste objeto encontra-se perpassada por eventos sociais e culturais de uma época. O autor preocupa-se em seus estudos em afirmar que a escrita esteve a serviço e também foi palco de inúmeras transformações dentro da sociedade, seja para manipular, manter

ou até mesmo escamotear/esconder relações de poder entre as diversas classes sociais. Ressaltamos que dentro da história da escrita é possível ver os movimentos de tensões, rupturas, lutas e eventos que marcam a posse desse instrumento pelos sujeitos alijados deste direito. Um exemplo a ser retomado aqui, neste trabalho, é a escrita que Chartier (2002) denomina de *marginalia*, ao se referir às relações entre o manuscrito e o impresso.

Esta *escrita à mão, anotações marginais*, “foram compreendidas como um dos gestos e um dos momentos da técnica intelectual que governou as práticas de leitura e escrita nos séculos XVI e XVII”. Anotações de professores e estudantes, dos eruditos e de outros profissionais nos espaços em branco ou nas margens dos livros, serviam como revelação da apropriação da leitura por meio da escrita desses grupos. No nosso entendimento, serviam, assim, para outras pessoas, que ao se apropriarem do conteúdo erudito dos livros, transformavam essas escritas em compreensão.

A seguir faremos uma incursão nos estudos sobre a escrita e as representações sociais com o objetivo de delimitarmos nosso campo de estudos e análise, uma vez que este objeto ainda é um dos elementos centrais quando os pesquisadores pensam a relação do sujeito com o saber escolar.

1.3 A escrita por escrito: estudos sobre o objeto

Os estudos acadêmicos sobre a escrita não são recentes. Afirmar isso significa considerar que muitos já se debruçaram sobre ela. Em pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES, no SCIELO, na ANPED e na Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG, e, mais precisamente nas produções do CEALE (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita), a fim de identificar quantitativamente a produção de um grupo de pesquisadores que vem se constituindo ao longo dos anos em um lugar intenso de discussões sobre a leitura, a escrita e a oralidade, confirmamos essa assertiva.

Foram encontrados, nas fontes descritas na tabela 1, 5.019 registros de trabalhos que versam sobre o tema “Escrita”, entre os anos de 2009 a 2015. Os descritores utilizados para a pesquisa bibliométrica foram: formação de professores, escrita e representações sociais. Nesse sentido, o refinamento

dos descritores foi realizado dentro do quadro de referências encontrado. Os registros que têm o descritor “escrita”, na CAPES, somam 2.276 ocorrências; no SCIELO encontramos 1.258 referências e na Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG encontramos 1.342 registros.

A tabela abaixo registra as demais ocorrências encontradas para os descritores selecionados:

Tabela 1- Descritores de pesquisa bibliométrica

Descritores	ANPED	SCIELO	CAPES	Bibl. FaE
Formação de professores	98 (2011 a 2015)	1273	3596	365
Escrita	143 (2009 a 2013)	1258	2276	1342
Representações sociais²	*	994	3626	52
Total	241	3525	9498	1759

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, constatou-se o que havíamos pensado em termos de produção acadêmica que é intensa e se encontra dentro de todos os grupos de pesquisa que pudemos pesquisar. Isso quer dizer que essa produção se encontra em diferentes lugares³ e pensada com e a partir de áreas diversificadas do conhecimento.

Verificamos também as publicações dos últimos 5 anos no SCIELO sobre os descritores que se encontram na tabela a seguir:

² As publicações na ANPED que versam sobre representações sociais encontram-se em diversos GTs, destacando-se o GT 08- Formação de professores. Ao todo são 23 GTs, com relatórios de atividades elaborados a cada reunião. Não há no site da ANPED uma sistematização do número de trabalhos apresentados. Esse dado aparece em alguns relatórios anuais.

³ Os estudos até agora localizados nos grupos de pesquisa evidenciam relações da escrita e psicanálise (RIOLFI e BARZOTTO, 2012), escrita e processo de aquisição (MIRANDA e Cunha;2010); cultura escrita e letramento (MARINHO e CARVALHO;2010).

Tabela 2- Descritores de publicações dos últimos 5 anos no SCIELO

Descritores SCIELO	2010	2011	2012	2013	2014
Formação de professores	106	126	142	152	145
Escrita	96	105	146	154	137
Representações sociais	72	100	98	87	89

Fonte: The Scientific Electronic Library Online

Os trabalhos que versam sobre a relação escrita e representações sociais mostram que há uma crescente necessidade de entender e investigar as representações que os sujeitos formam em contato com este objeto e que, embora seja alvo de pesquisas, ainda fomenta discussões. O levantamento dos descritores *escrita* e *representações sociais* no Banco de Teses e Dissertações da CAPES permitiu-nos traçar um panorama de alguns trabalhos que apresentaram em seus títulos estas palavras.

O primeiro trabalho que chama a atenção no conjunto de estudos sobre a escrita é a dissertação de Marinho (1991). A autora não privilegiou na sua análise a Teoria das Representações Sociais, mas a mesma aparece dentre os trabalhos buscados com os descritores “escrita” e “representações sociais”, pois essa dissertação tem como proposta uma análise dos significados da escrita para segmentos sociais economicamente desfavorecidos. Foi feita por meio de uma abordagem de caráter etnográfico, em uma vila de Belo Horizonte. Essa pesquisa permitiu situar a escrita no contexto dos valores, das normas, da produção simbólica dos moradores dessa vila. Uma constatação relevante foi a de que a escrita participa do conjunto de valores desses sujeitos, ao lado de outros, a exemplo da religiosidade, do trabalho, da comunicabilidade, da família.

Dadas as suas especificidades, ler e escrever constituem atividades mediadoras na construção de um projeto de pessoa que esses indivíduos se propõem alcançar, ou seja, a escrita permeia espaços e teorias de aprendizagem e de vivência das relações interpessoais. Além de ultrapassarem as funções informativa e comunicativa, as peculiaridades dos usos da escrita, nesse universo social, permitem refazer algumas representações construídas

por um senso comum de um discurso acadêmico, entre elas a da predominância de um uso estritamente pragmático da escrita e do seu papel como mecanismo de ascensão social para as classes trabalhadoras.

Outra vertente representativa desses moradores aponta para as classificações criadas a partir do letramento. Nesse limite, foi possível ampliar uma polissemia dos termos "oficiais" analfabeto, semianalfabeto, alfabetizado, estudados. Enfim, a quantidade de materiais escritos que circulam nessa Vila, somada às variadas funções e usos que deles se fazem, permitem afirmar que as representações sobre o letramento, por parte desses sujeitos, apresentam especificidades e lógica própria, quando comparadas às representações de um discurso dominante.

Vê-se, aqui, portanto, coerência com as discussões que trazemos na tese acerca dos processos de constituição da escrita. Se não é possível dissociar a escrita cotidiana desses moradores de seus usos e funções sociais, tampouco podemos dissociar a escrita que os sujeitos egressos no curso de Licenciatura em Educação do Campo trazem de suas relações com os espaços que transitam daquela instituída pelo discurso acadêmico. Não vemos separação e incompatibilidade nesses usos, e sim, diferenças e escolhas de usos.

Isso pode ser percebido no trabalho de Brandão (2006) e Matêncio, (2006), ao estudarem situações em que se vê a escrita produzida para fins de avaliação em provas de Vestibular e também a afirmação da responsabilidade das instituições de formação na vida desses sujeitos, para que estejam atentos e seguros dessas escolhas e usos.

Brandão (2006) apresenta as primeiras abordagens de um *corpus* representativo de redações da FUVEST/2006, produzidas por candidatos selecionados em primeira chamada. No trabalho, a autora focaliza as condições de produção desses textos e trabalha com o conceito de representação coletiva e a construção de estereótipos. Porém, a perspectiva adotada pela autora para entender as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos escritores dos textos está relacionada ao que a cultura selecionou e definiu antecipadamente para eles. A autora vale-se do conceito de estereótipo de Amossy (1991), que se refere às ideias preconcebidas e cristalizadas, sumárias e recortadas das coisas e dos seres. O conceito de estereótipo para

Brandão (2006) carrega dois sentidos: nocivo e benéfico, perigoso e indispensável. A autora afirma que

impossibilitados de conhecer tudo pela experiência direta, remetemos a fontes de segunda mão e assimilamos as imagens, as representações legadas pela coletividade. Imagens esquematizadas que recortam o real ou o discurso segundo um modelo imutável, povoadas de generalizações simplificadas e rígidas que impedem de ver a diferença, o matiz, o caso particular e não permitem o desenvolvimento da reflexão e do espírito crítico. (BRANDÃO, 2006, p. 244)

Isso explica o fato de que os textos dos jovens que foram analisados na pesquisa se apresentam sem articulação de uma visão crítica sobre as ideias que reproduzem e sejam apenas consumidores e usuários de ideias prontas. No trabalho de tese, a autora verificou 284 redações de diferentes carreiras do vestibular da FUVEST/SP, e desse *corpus*, selecionou 30 redações para a pesquisa. Do total selecionado, 02 textos apresentaram uma discussão sobre o tema oferecido para a dissertação. No geral, os textos apresentavam poucas marcas de heterogeneidade e foram escritos sob ideias preconcebidas.

Os jovens repetem essas ideias acreditando serem elas a voz que responde às expectativas da instituição, e também desconhecem ou não dominam a natureza heterogênea da linguagem e de questões que dizem respeito a um tratamento discursivo, pragmático e enunciativo da língua. Por fim, a autora questiona a si mesma sobre a necessidade de conhecer esses autores e seus processos de inscrição no mundo por meio da escrita, ou seja, como pensam e agem em relação à escrita.

Matêncio (2006) coloca sobre a formação de professores a responsabilidade por fazer com que os alunos ingressem nas práticas sociais de produção e recepção de textos. Afirma, também, que os estudos linguísticos devem fazer confluir as abordagens cognitiva, social e didática na formação inicial e continuada de seus profissionais. A autora entende que

os estudos linguísticos devem produzir, de forma cada vez mais ampla, implicações nas práticas de ensino e de aprendizagem, embora tenha que constatar, também, que os efeitos nem sempre repercutem de forma significativa além dos muros da escola e, quando o fazem, nem sempre da forma como se pretenderia no âmbito da pesquisa. *Defende* (grifo nosso) ainda, que os estudos linguísticos devem fazer confluir as abordagens cognitiva, social e

didática na formação – inicial e continuada – de seus profissionais. (MATÊNCIO, 2006, pág. 448)

Em síntese, Matêncio (2006), defende três grandes tarefas para o campo dos estudos linguísticos aplicados: (i) estudar como se dá o processo de aquisição e desenvolvimento da língua e das demais formas de manifestação da linguagem, (ii) descrever e explicar o funcionamento da língua (gem), dos textos e dos discursos e (iii) investigar as práticas de ensino e aprendizagem da língua (gem), na escola e fora dela.

Pereira (2008), por meio de uma pesquisa de cunho etnográfico e colaborativo, na área da Linguística Aplicada, descreve algumas representações sobre o "erro" no processo de aprendizagem da escrita em uma classe de alfabetização de jovens e adultos, em uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia. Tais representações, como se percebeu na análise, simbolizam, para os atores sociais envolvidos (alfabetizadora e alfabetizados), a (re) produção de uma imagem de "escrita correta", sob a qual se forma uma rede de sentidos em torno de uma "língua escrita correta" nos eventos de letramento escolar.

Ao analisar as três cenas compostas pela pesquisadora, logo percebemos como os intercâmbios interativos interferem na negociação das interpretações pelos participantes ao qualificarem determinadas produções orais e escritas como "certas" ou "erradas". No caso específico dessas cenas, uma característica comum pode ser notada: as relações de poder entre os interactantes servem como variante na eleição da norma linguística que serve de referência e funciona como uma espécie de "fronteira" entre eles (PEREIRA, 2008).

Pereira (2008) afirma que

Diante da análise realizada, foi possível concluir que duas "normas" servem de referência para esses atores sociais qualificarem de erradas as suas produções linguísticas, a dos colegas e a dos alunos, no caso da professora: A) Normas linguísticas (strictu sensu) de prestígio social, representadas pela fala e pela escrita da pesquisadora, do esposo da alfabetizada e da professora; B) "Normas letradas ritualizadas", referentes ao modo específico que compõem os rituais de uma cultura letrada nesta sala de aula. Assim, a reprodução do imaginário social sobre o significado sociocultural das "normas" funciona como uma espécie de avaliação para esses agentes sociais, no momento em que eles passam a qualificarem como "erradas" as suas produções orais e, principalmente, escritas,

reproduzindo, nos contextos interativos, a “uma imagem de escrita certa”, além dos valores socioculturais atribuídos às práticas letradas em nossa sociedade. (PEREIRA, 2008, pág.164)

Ao final do seu trabalho, a autora aponta para duas ideias que convergem, pois estão localizadas em um lugar de consideração da escrita como instrumento vivo, dinâmico e relacionado às representações que a comunidade escolar e os alunos têm sobre ela e o papel que a professora assume no ensino.

Dessa forma, a análise revelou que essa prática educativa (*desenvolvida pela professora da pesquisa*) (grifo nosso) corrobora para uma concepção de escrita que se distancia da realidade sociolinguística dos alfabetizados, pois permite a criação de uma imagem de “escrita certa”, em virtude da diferença entre o que o aluno fala daquilo que lhe é proposto para escrever. Por essa razão, deve-se considerar, como a base para o processo de ensino aprendizagem da escrita, a diversidade linguística e a diversidade sociocultural, haja vista que aprender uma cultura escrita legitimada não pode significar a negação dos sujeitos, de sua cultura. (PEREIRA, 2008, pág. 166)

Em seu trabalho de tese, Loureiro (2009) objetivou descrever as práticas leitoras e escritoras de professores e estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino, localizada na zona sul da cidade do Rio de Janeiro, tendo como pano de fundo o mundo contemporâneo com seus desafios e demandas, assim como as implicações dele decorrentes na educação e, especificamente, na escola. As questões que permearam o percurso da pesquisa buscaram descobrir os significados que emergiram dessas práticas, as representações produzidas por elas, e como essas práticas foram construídas histórica e socialmente. A autora afirma que conhecer a escola onde se davam as práticas e usos da tecnologia foi fundamental. Portanto, descreveu com detalhes o ambiente da pesquisa, no caso, uma escola particular, que se revelou de excelência e tradição nas narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Chamou-nos a atenção o fato de que mesmo sendo a escola equipada com aparatos tecnológicos os sujeitos consideram os materiais impressos e manuscritos como confiáveis no que diz respeito à possibilidade de perda ou “corrupção do escrito” (LOUREIRO, 2009, pág.153). Outro fator que emerge das análises se refere à relação dos sujeitos com as aulas oferecidas pelos

professores. Eles se posicionaram positivamente em relação às aulas expositivas, nas quais se utiliza a voz do professor, o quadro/giz ou pincel. Para os participantes, a aula denominada por eles como “tradicional” é o lugar de construção da afetividade e permite a aprendizagem, independente do recurso instrumental que está sendo utilizado pelo professor.

Vários elementos emergiram da análise empreendida por Loureiro (2009). Destacamos aqui, na tese, aquelas que dizem respeito às práticas de escrita desses sujeitos na escola, nas suas relações entre o manuscrito, o impresso e o digital.

Para a autora,

No que tange às práticas de leitura e escrita de professores e alunos, não foram percebidas grandes dicotomias, oposições ou antagonismos quanto a essas práticas em seus diversos suportes. Professores e alunos valorizam a leitura no impresso, especificamente, o livro, escrevem quando estudam, imprimem o que vão ler, utilizam os meios eletrônicos para comunicação entre amigos, para lazer e pesquisas ocasionais. A despeito de os jovens transitarem por esses meios digitais com mais frequência e naturalidade, a importância a eles atribuída não é maior que a de seus professores. (LOUREIRO, 2009, p. 154)

Prosseguindo sua análise, Loureiro (2009) aponta como esses atores se comportam frente aos recursos disponibilizados na era digital, como utilizam as ferramentas dessa rede mundial de comunicação e informação e o que pensam dessa revolução tecnológica que nos coloca diante do novo e do imprevisto.

Afirma seu entendimento evocando Chartier, autor com quem estabeleceu diálogo durante o trabalho da tese, a respeito das práticas e representações de leitura e escrita em seus diversos suportes: manuscrito, impresso e digital. Assim, como sobre a coexistência dessas diversas materialidades conclui que

A partir da teoria por ele apresentada e dos dados coletados, há convergências e convivências desses diversos suportes nos dias de hoje, principalmente na escola. Acredito na importância dos significados que esses suportes carregam e que interferem no sentido de sua apropriação pelos leitores. São os gestos encarnados nos atos de leitura e escrita, que indicam seu valor e seu significado, que necessitam ser valorizados. (LOUREIRO, 2009, p.155).

Outro trabalho que foi elencado dentre aqueles que contribuíram para a elaboração de uma revisão sobre a escrita se encontra em Soares (2010).

Esse estudo encontra-se alicerçado sob a teoria das representações sociais e propõe uma reflexão das representações que o professor tem da escrita e seu ensino, verificando até que ponto essas representações influenciam as orientações didáticas dos professores para o ensino da escrita em sala de aula.

Utiliza como metodologia os relatos de vida de nove professores de Português do 7º ano, de escolas públicas estaduais, da cidade de Teresina-Piauí. Considera como suporte teórico o conceito de representação social do pesquisador Serge Moscovici e seus colaboradores, bem como teorias da linguagem e diferentes concepções de língua e texto produzidas no interior da linguística e outra que diz respeito aos Estudos da Linguagem e às diferentes concepções de língua e texto produzidas nesta área.

Para Soares (2010),

na perspectiva da representação social de Moscovici, o sujeito é concebido não como mero processador e reproduzidor de conhecimento, mas como pensador ativo. No entanto, esse indivíduo não cria sozinho e no vazio, mas na interação com outros e num dado contexto. A partir dessa perspectiva, buscamos a superação da fragmentação do ser humano e a dicotomia entre indivíduo e sociedade. (SOARES, 2010, p.40)

É possível ver nessa pesquisa abordagens teóricas diversificadas, mas que se apoiam marcadamente no MHD (Materialismo Histórico Dialético) como referência epistemológica do trabalho. O papel das interações, da linguagem e as diferentes concepções de língua é colocado em diálogo.

Assim, a autora argumenta

acreditamos que a realidade social se constrói numa relação dialética na qual os indivíduos produzem a sociedade e esta, por sua vez, produz os indivíduos. Nessa relação as atividades de linguagem têm um papel decisivo na construção e percepção da realidade pelos indivíduos. No que diz respeito à escrita, buscamos, então, na linguística, os estudos referentes às diferentes concepções de língua e de texto produzidas nessa área. Tratamos neste trabalho de basicamente três concepções ou modos de se compreender a linguagem humana elaborados pelos estudos linguísticos: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como prática social, forma de ação entre os indivíduos historicamente situados e socialmente constituídos. (SOARES, 2010, p.40)

A pesquisa de Soares (2010) aponta para questões a serem levadas em consideração quando se pensa em formação de professores. É possível dizer que parte dos professores ainda adota uma postura tradicional, utilizando o texto como pretexto para exercitar conteúdos gramaticais e continuam a privilegiar o estudo da gramática normativa, prescrevendo formas de bem falar e escrever (SOARES, 2010).

A autora afirma que existe uma preocupação com alguns princípios da linguística textual, mas quando existe essa preocupação ela sempre é apresentada de forma categórica, impositiva e prescritiva. Os professores investigados nesse trabalho trazem propostas metodológicas que privilegiam a linguagem como código e evidenciam uma concepção pautada numa visão instrumental que a vê como algo separado do homem e do mundo.

Assim,

A maioria dos professores, nos seus relatos escritos, considera o aluno como um sujeito capaz, que necessita de uma pessoa mais experiente para ajudá-lo na aquisição do conhecimento, e que a aprendizagem da escrita requer contato com o texto em situações sociais concretas e significativas. Para eles, na sala de aula, o texto deve ser norteador do trabalho com a língua escrita e o aluno deve ter acesso a vários tipos de texto. Para a maioria dos professores a escrita está ligada ao trabalho docente. (SOARES,2010, p.51)

Observa-se que os professores não compreendem as implicações da interação dialógica para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, pois o discurso dos mesmos “predomina e se impõe”. (SOARES, 2010, pág. 52). No entanto, a autora demonstrou, com a análise dos dados da pesquisa, que, embora os relatos dos professores participantes tenham revelado a reprodução de antigas práticas de ensino, também confirmam a preocupação e tentativa de eles mesmos introduzirem outras práticas que apontam para a direção de outra representação do ato de escrever e de ensinar a escrever.

Para Soares (2010),

Estudar as representações sobre a escrita construídas por tais professores ao longo de suas vidas (pessoal e profissional) significou (...) investigar suas histórias de letramento. A recuperação dessas histórias foi possível graças a uma estratégia metodológica que permitiu aos professores participantes relatarem sobre si, compartilharem suas memórias, resgatarem suas experiências com a

escrita, tanto na condição de alunos, quanto de profissionais do ensino. A grande maioria relata a atuação de um adulto da família ou irmão mais velho, no que diz respeito à introdução no mundo da escrita. Observamos, portanto, um forte investimento familiar em torno do processo de aprendizagem da escrita. Esse investimento se traduziu, muitas vezes, na reprodução, em casa, de tarefas escolares. (SOARES, 2010, p.51)

Houve também o que poderíamos nomear como um movimento de tensões e rupturas nas formas de sentir, pensar e agir desses sujeitos. O movimento empreendido pelos sujeitos acerca das representações sociais que têm sobre o objeto “escrita” e sobre as diversas formas de ensino aprendizagem desse objeto é evidenciado no trabalho.

Assim,

As representações elaboradas pelos professores resultam, portanto, do encontro com os diferentes discursos e práticas que os informaram acerca da escrita e de seu ensino durante suas histórias de vida. Discursos com os quais os docentes dialogaram durante os seus relatos escritos, num diálogo em que muito mais que reprodução se evidenciam conflitos, resistências e tentativas de mudanças vividas pelos docentes no exercício de sua profissão. (SOARES,2010, p.56)

Outro trabalho nos permite entender as representações sociais manifestadas por um grupo de acadêmicos de um programa de Licenciatura em História de uma Universidade do Conselho de Reitores do Chile, tema da tese de doutorado de Juana Marinkovich (2011). Em pesquisa anterior, Marinkovich (2007) estudara as estratégias cognitivas retóricas da dimensão dialética da argumentação em Língua Espanhola. A autora buscou entender como se desenvolve a argumentação oral em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Médio em um colégio particular de Valparaíso, no Chile. O estudo que se seguiu versou sobre *“Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia”* e foi realizado em 2011. Para cumprir este propósito, foi utilizada a metodologia da teoria empiricamente fundamentada (TEF), que permite, a partir de uma amostragem teórica, aprofundar os dados coletados através de entrevistas com os sujeitos em questão.

Marinkovich (2007) alicerça suas considerações sobre a escrita acadêmica tomando como base do seu trabalho o conceito trazido por Carlino

(2003) ao explicitar o que se entende pelo uso da escrita dentro da universidade.

Carlino (2003) pontua que

El concepto de alfabetización académica se viene desarrollando en el entorno anglosajón desde hace algo más de una década. Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (CARLINO, 2003, p .410)

Para essa autora, a escrita envolve um processo de escolhas e decisões dentro do conhecimento já organizado e, ao mesmo tempo, a construção de outros saberes. Seu intento inicial perpassa toda a tese e oferece um quadro de sugestões/interpretações sobre a tarefa de escrever academicamente.

Assim, Marinkovich (2007) parte da tentativa de conhecer em profundidade quais concepções e representações sociais evidenciam os docentes e alunos acerca da escrita acadêmica, como concebem esse processo e que gêneros discursivos devem escrever em suas teses na disciplina de História.

Aporta, no entanto, em outra interrogação tão fundamental quanto a de sua partida da tese. Assim entende que

Es necesario, entonces, contrastar las representaciones sociales de los profesores con aquellas de los estudiantes acerca del mismo proceso y cómo otras disciplinas de ámbito académico conciben este género propio de la formación inicial para que quienesya la han finalizado puedan integrarse paulatinamente a una comunidad disciplinar determinada.(MARINKOVICH, 2011, p.132)

O trabalho de Santiago (2011) teve como objetivo investigar práticas e significados da escrita manuscrita e digital entre nativos digitais, numa abordagem microssocial e se inscreve como pesquisa no campo dos *New Literacy Studies (NLS)*. Em diálogo com autores como Chartier, Jenkins, Livingstone, Rivoltella e Caron & Caronia, o trabalho de campo, de tipo etnográfico, acompanhou cinco adolescentes cariocas em suas casas, em

encontros semanais, registrando a interação dos mesmos com seus computadores conectados à *Internet*.

O trabalho procurou identificar, além das práticas escritoras, representações e significados que esses adolescentes, denominados na tese por “nativos digitais”, atribuem à escrita digital e manuscrita e as comparações que estabelecem entre as mesmas.

A autora afirma que a escolha pelo uso do termo “nativo digital” tem relação com sua escolha em trazer para as entrevistas e observações da pesquisa cinco adolescentes que utilizam as novas tecnologias desde a infância. Ressalta que em breve esse termo cairá em desuso, pois será mais corriqueiro que as crianças cresçam imersas em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Afinal, argumenta Santiago (2011, p. 22), “nos parece que em breve será muito mais corriqueiro que as crianças cresçam entre computadores conectados, lendo e escrevendo em multi-ecrãs”. O conceito de nativo digital perderá sua força porque “muitos” provavelmente o serão.

Santiago (2011) afirma que

Ainda que as tecnologias digitais façam cada vez mais parte da vida dos “nativos digitais” sabemos pouco sobre os usos que eles fazem delas, ainda menos sobre como avaliam as diferenças entre escrever no cotidiano e na escola. Centros de pesquisa tem se organizado em parcerias internacionais para realizar investigações de mapeamento sobre usos, representações e apropriações de mídia entre jovens em diferentes países. (SANTIAGO, 2011, p.25)

Portanto, busca em sua tese o objetivo de entender questões pertinentes e que instigam a pensar sobre as relações de adolescentes com a escrita e a tecnologia. As questões que deram origem à sua tese partiram do entendimento das relações que esses adolescentes estabelecem com o texto escrito e que significados atribuem à prática de escrever na tela do computador e de comunicar-se por escrito em ambiente digital. Assim, foi se delineando o trabalho e as questões de pesquisa passaram a demandar o entendimento das representações e significados que eles possuem sobre a escrita digital e manuscrita e quais são suas práticas escritoras, observando também que comparações estabelecem entre tais práticas.

A defesa que a autora faz sobre o conceito de representação buscada em Roger Chartier se aproxima e não exclui o conceito forjado na Psicologia

Social. Reside aí um dos motivos pelos quais trouxemos esse trabalho nesta revisão de textos sobre o tema escrita e representações sociais.

Para Chartier (1990)

representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção do real. As representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes. As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas se colocam no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17).

Assim, as representações do mundo para Chartier (1990) são formuladas sempre a partir dos interesses de grupos que as forjam. Se estamos a dizer que uma escrita escolar elaborada a partir da entrada do sujeito na escola ou na participação dos diversos grupos de pertencimento provoca modificações em suas representações sociais, não há como se pensar em neutralidade nessa construção

A análise de conteúdo do material empírico da tese de Santiago (2011), permitiu que fossem identificadas variações significativas entre a escrita para falar (em interação com a rede, pelo teclado), a escrita para si, a escrita para o outro e a escrita na e para a escola, variações, estas, associadas ao suporte.

Percebeu-se a existência de um corte de gênero no que se refere à escrita para si: as meninas encontram no papel espaço para a produção de textos e relatos voltados para o autoconhecimento e para a expressão de sentimentos íntimos. Os meninos, por sua vez, já utilizam a escrita para eventos do cotidiano, envolvendo a brincadeira e as relações interpessoais. Para ambos os gêneros, as redes sociais *online* se apresentam como espaços privilegiados de experiências de sociabilidade, configuradas na troca de mensagens síncronas e assíncronas, como recursos de comunicação, mas também na escrita literária, de jovens para jovens, na qual se destacam *fanfictions* e *web novelas* (SANTIAGO, 2011, p.108-110).

Outro trabalho que também traz representações sobre a escrita é o de Alencar (2012). Essa pesquisa, de cunho etnográfico e interpretativista, foi

realizada tendo como base as narrativas de trabalhadoras e trabalhadores rurais não alfabetizados, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a fim de apreender como estes sujeitos significam suas experiências com a escrita e a sua inserção em práticas de letramento, no cotidiano do acampamento Lourival Santana, no Sudeste Paraense.

Alencar (2012) afirma em suas considerações que

no gesto discursivo das mulheres colaboradoras de nossa pesquisa é explicitado um controle exercido pelo discurso escolarizado. Apesar de a maioria das participantes da pesquisa ter ficado um tempo ínfimo na escola, os ditames da mesma são propagados num corpo social que se incumbe de policiar, de cobrar, de exigir certos modos de letramento. Os discursos das mulheres revelaram como, numa sociedade das letras, se percebem aqueles que não se apropriaram das tecnologias de escrita e leitura: sujeitos que se reconhecem como incapazes e incompletos. Disto, compreendemos que a situação marginal a que esses sujeitos estão submetidos, o seu capital linguístico, é elemento preponderante na construção de suas representações e identidades, posto que a construção dessas identidades é mediada pelas posições sociais que os sujeitos ocupam em diferentes contextos sócio históricos. (ALENCAR, 2012, p.169)

Alencar (2012) alcança resultados que se apresentam como possíveis alternativas para se pensar políticas públicas de formação de adultos.

Os resultados mostram que

há uma supervalorização do poder da escrita nas representações dos sujeitos da pesquisa, particularmente do modelo de escrita escolar que eles têm construído. Assim, se representam como sujeitos de falta e significam negativamente as práticas de letramento que vivenciam no cotidiano do acampamento, apesar de muitos terem se percebido capazes de aprender a ler e escrever a partir da inserção nessas práticas. (ALENCAR, 2012, p.170)

Outros dois trabalhos foram realizados na perspectiva da alfabetização de jovens e adultos: Santos (2012) e Ferreira e Carmo (2013). As pesquisas tiveram como foco a aprendizagem da escrita.

O contexto de pesquisa de Santos (2012) foi uma escola pública estadual, na qual o autor acompanhou por um semestre uma turma de 1º ano do ensino médio, noturno. O material utilizado para interpretação foi coletado ao longo do desenvolvimento de atividades em sala de aula durante o segundo semestre de 2011.

Com os resultados da pesquisa temos considerações que divergem dos resultados encontrados por Alencar (2012).

Santos (2012) considera que

Os resultados dessa pesquisa revelam que alunos de EJA apresentam peculiaridades quanto ao desenvolvimento da habilidade de produção textual escrita. Muitos não manifestam o desejo de desenvolver textos comumente trabalhados no ensino de Língua Portuguesa no ensino médio, como textos dissertativos, revelando que há uma necessidade de trabalhar com propostas pedagógicas variadas e que atendam às necessidades dos diferentes públicos alvos. Esses resultados permitem difundir a ideia de que não se trata de propor um programa de ensino específico para EJA, mas trabalhar com propostas flexíveis e que levem em consideração as especificidades do público alvo. (SANTOS, 2012, p. 61-62)

Ferreira e Carmo (2013) identificam, em pesquisa publicada como artigo, a percepção da escrita de alunas de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal Fluminense, campus Centro, em Campos dos Goytacazes/RJ. A partir das contribuições da Teoria das Representações Sociais foi possível analisar os aspectos sociais que influenciam a realidade dessas alunas em relação à escrita e, mais especificamente, quanto aos seus modos de concebê-la e percebê-la enquanto sujeitos de uma identidade social; de justificá-la nas maneiras como a utilizam ou dela têm receio e de orientarem suas estratégias em relação ao desejo ou medo de escrever.

Para Ladino & Marinkovich (2013), há uma retomada das ideias já produzidas em outros trabalhos com a perspectiva das representações sociais elaboradas por Marinkovich (2007; 2011). No texto *Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: Periodismo y Trabajo Social* as autoras confirmam o interesse em estudar as escritas dos estudantes por meio da TRS

Nos interesa estudiar las representaciones sociales (RS), porque la actividad de escribir forma parte de una experiencia central de las comunidades discursivas académicas. El supuesto que subyace a este interés tiene que ver con la idea de que la escritura no es sólo una actividad cognitiva, sino también un fenómeno social sobre el cual los integrantes de una comunidad desarrollan ideas y pensamientos compartidos. Un modo de comprender la naturaleza del fenómeno de la escritura es acceder al mundo representacional de las ideas y percepciones que ella provoca en quienes emprenden la tarea de producir un texto de envergadura como es la tesis de licenciatura. (LADINO; MARINKOVICH, 2013, p.146)

O objetivo desse artigo foi revelar como são as representações sociais dos professores que orientam teses e dos alunos que desenvolvem tais escritos em dois programas da área de humanidades, em uma universidade chilena. Aplicou-se a técnica do grupo focal a oito professores universitários das humanidades e seis entrevistas individuais com alunos em tese. A análise foi realizada por meio do software Nvivo que facilitou a tarefa de armazenamento, sistematização e codificação dos textos.

As conclusões das autoras também divergem dos resultados encontrados em estudos anteriores (MARINKOVICH, 2011). Nesse estudo, a autora advertiu que havia na área de História uma preponderância de textos científicos em detrimento de outros tipos de textos. Ao estudar as carreiras de Jornalismo e Serviço Social essa afirmativa foi invertida, uma vez que se constatou uma presença constante de textos científicos na formação dos estudantes.

Para Street (2014), vivemos em uma sociedade grafocêntrica. A escrita ocupa um lugar de destaque no processo de escolarização e pode-se dizer que não é possível dissociar as condições pelas quais passa o sujeito que está neste processo da importância atribuída à escrita socialmente.

Pode-se dizer que o conceito de escrita foi sendo reformulado ao longo dos tempos e a definição de um campo de estudos sobre ela passa principalmente pela elaboração conceitual da escrita além da escola.

Fiad (2011) afirma que

Se, antes, era possível ver o desempenho na escrita como habilidades individuais de ler e escrever, adquiridas principalmente na escola, hoje é necessário situar qualquer prática envolvendo a leitura e a escrita em um contexto sócio-histórico-cultural específico. Olhar para as habilidades individuais reforça dicotomias conhecidas: alfabetizados X analfabetos; letrados X iletrados e não considera outros tipos de letramento, principalmente aqueles que acontecem fora do contexto escolar. (FIAD, 2011, p.4)

Assim, se levarmos em consideração o fato de que os sujeitos já chegam à universidade trazendo em sua escolarização a elaboração social que fazem da escrita, não há como dizer que esses sujeitos que chegam aos cursos de licenciatura não dominam a escrita. Boa parte dos alunos hoje, não dominam as convenções, e estas, por sua vez, são alicerces de um poder que

é revelado socialmente a cada momento em que eles se sentem impelidos a modificar as formas com as quais se relacionam com a escrita.

Além disso, é preciso considerar que o próprio conceito de letramento, que vem dizer da importância de se considerar as práticas sociais de leitura e escrita, ainda se encontra em construção no Brasil, dado o fato de que ele é um conceito permeado por inúmeras questões, dentre elas as considerações encontradas em Marinho (2010)

o conceito de letramento recobre tanto fenômenos antigos quanto fenômenos novos, resultantes de mudanças na sociedade brasileira, nos modos como nos relacionamos com a cultura escrita, principalmente em tempos de novas tecnologias da escrita e de crescentes pressões por inclusão vindas dos movimentos sociais. (MARINHO, 2010, p.19).

Há que se considerar também um dos aspectos que fundamentam a formação dos professores para trabalharem nas escolas, que é o papel da mediação na relação do aluno com a escrita.

Para Bartholo, Tacca & Tunnes(2005),

Podemos dizer que a compreensão que o professor tem do aluno e do que deve realizar com ele tem muitas implicações para o seu trabalho. Cabe-lhe permitir que o aluno se revele por si, mostre-se naquilo que pede como ajuda. Para isto o que lhe compete fazer? A nosso ver, seu papel desdobra-se em muitas funções que devem ser descobertas e assumidas conforme o fluxo do desenvolvimento do aluno. (BARTHOLO; TACCA & TUNES, 2005, p.697)

O destino dos textos produzidos dentro da escola também é fator preocupante. Machado *et.al* (2009) argumenta que

São inúmeras as situações em que textos interessantes, nascidos da angústia e do prazer da escrita, são engavetados ou vão para a lixeira, no final do ano. O suporte da escrita na sala de aula é quase sempre uma folha avulsa onde o aluno escreve à caneta o seu texto, e quem o lê é apenas o professor. E continua...se pretendemos trabalhar com uma concepção interacionista de língua e com gêneros discursivos, os textos precisam de um suporte e de uma circulação que lhes deem vida própria e função nas relações interpessoais (MACHADO *et.al*, 2009, p. 123)

Apontar aspectos que evidenciam a escrita em si e para si para alunos de camadas populares também nos possibilita pensar na condição da autoria e

da marginalidade dessa escrita. O que isso significa? Dar autoria ao aluno é muito mais que fazê-lo produzir um texto para ser entregue, corrigido e avaliado. Na Universidade e em alguns espaços de produção da escrita, a ausência ou desconsideração da autoria revelam a marginalidade de grupos que já se encontram socialmente alijados do processo.

Neste sentido, Zibordi (2004) afirma que

O narrador marginal é um sobrevivente, a testemunha imiscuída nos fatos, o transmissor do que viu e viveu. Ele emerge, por exemplo, nas trajetórias de vida constantemente ficcionalizadas. Os textos apresentam personagens oprimidos que trilham existências curtas e acidentais, geralmente tristes. (ZIBORDI, 2004, p. 71)

A autoria, por sua vez, nos imprime a condição de pensar sobre esta produção de forma menos centralizadora e mais voltada para as camadas da sociedade alijadas do direito do dizer da palavra. Lopes (2016) defendeu trabalho no Curso de Formação de Professores Indígenas da UFMG e percebemos que nesse estudo que versa sobre a importância das “loas” para os índios Xacriabá e há um cuidado em estabelecer o diálogo com o contexto da oralidade desses povos. Destacamos o fato de que ao dizer de uma escrita indígena, Lopes (2016) reafirma o aspecto político da produção oral desses povos. E nos permite pensar nessa autoria que mostra, denuncia e abre espaço de participação.

Nesse sentido, podemos dizer também como em Lejeune (2014, p.121), que a autoria passa pelo “sentir-se autor”, pelas escritas de si e pela força que a escrita imprime na vida das pessoas. Quando afirma que “todos os homens que andam na rua são homens-narrativas é por isso que conseguem parar em pé” o autor revela o caráter político e social da escrita, permeado pela condição subjetiva do ser humano.

Outro fator que apontamos sobre a condição da emergência da escrita e suas relações com a experiência dos sujeitos, sejam elas escolares ou pessoais, é a relação entre ler e escrever. Godinho (2008) reforça o fato de que a escrita precede a leitura quando ligamos o fato de que só se toma um texto como texto se ele puder ser lido. Além disso, há que se considerar que os estudos de diversos campos do conhecimento têm provocado uma revolução conceitual e mudança no conhecimento sobre os processos do ler e escrever,

como ressalta Kramer (2000). Para a autora, a Sociolinguística, a Sociologia da Linguagem, a Psicolinguística e a História da Leitura, bem como a Antropologia tem oferecido bases para a definição de conceitos sobre ler e escrever. Concordamos com Barthes (1977, p. 3), quando afirma que “não há linguagem escrita sem alarde”. A produção da escrita promove outra experiência na vida dos sujeitos.

Uma produção intensa almeja desvendar esse alarde e é vista também dentro do movimento empreendido por sujeitos que se encontram na LECAMPO⁴ e estas nos fornecem pistas que podem dizer da grande dificuldade em se trabalhar as escritas desses estudantes dentro da universidade. Solicitam aos pesquisadores avancem nos estudos que permitam a construção de um projeto de cursos de formação que contemplem com mais atenção os aspectos que envolvem a escrita já constituída por esses estudantes.

Pio (2011), em uma investigação realizada em uma oficina de leitura e escrita de textos didáticos da disciplina de Ciências na LECAMPO, reconhecida pelos estudantes como sendo a mais significativa para a formação deles no que diz respeito à apropriação de ritos da escrita em espaços formais, afirma a necessidade de avançarmos na compreensão sobre a formação de professores de Ciências como leitores, produtores e mediadores de textos, bem como na proposição de componentes curriculares para o curso de Licenciatura em Educação do Campo. Considera, assim, que existe dentro do próprio curso a possibilidade de visualização de componentes pedagógicos que auxiliam nessa formação e, por fim, na constituição da escrita acadêmica.

Nesse sentido, em outro trabalho realizado por Rodrigues (2012), sobre a escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo, a autora buscou discutir e compreender as condições de produção do texto escrito na universidade; analisar em que medida o curso propicia ao professor-aluno construir um lugar de pertencimento à comunidade acadêmica e definir o lugar e a importância do ensino/aprendizagem da escrita acadêmica no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Concluiu que as práticas centradas

⁴ Para a visualização de trabalhos realizados na LECAMPO ver CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais. Programa de Pós-Graduação em Ed.UFMG - Belo Horizonte, 2015.191 f.

no modelo de Letramentos Acadêmicos, proposto por Lea e Street (1998), ainda são tímidas. Para a autora, persiste uma forte tendência de se privilegiar os modelos das habilidades e da socialização acadêmica em detrimento de práticas que favoreçam a compreensão pelos alunos das relações de poder que permeiam a universidade; compreensão que permitiria uma maior inserção nas práticas de letramento acadêmico. Esse trabalho evidenciou que há um evento a ser investigado e que ele não está localizado apenas nas práticas de formação dos alunos *dentro* da universidade. Afirma que é preciso sair da análise centrada nas práticas de escrita acadêmica para a consideração das práticas que forjaram a mesma além da técnica, ou seja, as práticas sociais que a constituem.

Concordamos com Carvalho (2010) quando afirma que

ao se assumir a diversidade de usos da língua escrita, projeta-se, como ponto de tensão no interior da própria modalidade escrita, a avaliação do fenômeno da diversidade. A cultura escrita nesse sentido, não é um espaço de estabilidade, mas permeado por disputas políticas que instituem julgamentos e promovem uma determinada visão sobre o funcionamento da língua (grifo nosso). (CARVALHO, 2010, p. 297)

A escrita para esses alunos está permeada por condições específicas⁵, o que será demonstrado na análise dessa tese, porque acreditamos que não é possível dissociar a formação que se dá no espaço da universidade dos embates travados entre as novas formas de olhar o mundo, que são reveladas pelos diversos sujeitos que entram para a universidade. Assim, esse sujeito traz para dentro da constituição da sua escrita todas as experiências que compõem sua inserção no mundo letrado e que se encontram alicerçadas no vínculo com a terra e com tudo que nela se produz: homens, mulheres, crianças e idosos marcados por uma temporalidade e características peculiares.

⁵ Encontramos em Rojo (2006), por exemplo, uma discussão sobre os mitos que perpassam a relação escrita e oralidade, e esta discussão será posteriormente evidenciada na análise da narrativa de um dos participantes da pesquisa.

1.4 A formação de professores no contexto de formação da Educação do Campo.

Ao abordarmos a formação de professores estabelecemos uma discussão junto a autores que têm fundamentado os debates sobre a formação na Licenciatura, especificamente. A formação de professores tem sido pensada no Brasil a partir de uma íntima relação com a história da educação desse país, ou seja, não se podem dissociar os aspectos que constituíram essa educação dos elementos que compõem a formação de professores, ou a ausência dela, em muitos momentos.

Buscamos contribuições em Gatti (2010; 2015⁶) e Souza (2014) e em Paulo Freire, que, para nós, como pesquisadoras da formação de professores e da escola, tem lugar de autoria e luta garantidos por meio de suas inúmeras publicações. Nesse texto, evidenciamos seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, escrito em 1996, publicado pela Paz e Terra, ano em que se dá a promulgação da LDB 9394. Gatti (2010) argumenta que a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos foi proposta no final do século XIX, com a criação das Escolas Normais. Estas correspondiam, à época, ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir de meados do século XX.

Souza (2014) por sua vez, também argumenta que

esta formação específica para a docência, é, portanto, relativamente recente na história da educação no Brasil. Ela deriva do processo, que consiste, simultaneamente, na ampliação da oferta de escolarização, com a consequente constituição dos sistemas nacionais de ensino, e das transformações próprias do mundo moderno contemporâneo. (SOUZA, 2014, p.15)

Souza (2014) ressalta ainda que as transformações na organização do trabalho também implicaram radicais transformações nos modos de se conceber essa formação, sendo impactada conjuntamente pela especialização de funções, pelas novidades trazidas pela secularização da cultura, a aventura

⁶ Apresentação no programa *Pensar a educação, pensar o Brasil* do 1º semestre de 2015, da Faculdade de educação da UFMG. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ALEyd2e1lhq>.

tecnológica, o debate sobre a diversidade e também os processos emergentes do mundo virtual.

Assim, nos permite compreender o fato de que a história da formação se encontra articulada à constituição da escola no Brasil, embora já seja sabido que somente após a promulgação da LDB 9394/96 é que definem-se os pressupostos políticos e técnicos subjacentes a esta formação.

A LDB 9394/96, em seu artigo 61, esclarece-nos sobre a formação de professores para atuarem na educação escolar básica e considera como profissionais aptos para exercerem a docência em sala de aula:

I – Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

II – Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009);

III – Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A formação dos profissionais da educação básica no inciso II do artigo 61 e reforçada por esta Lei (quando em seu artigo 62) define que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

No artigo 63, emerge a consideração sobre o local de realização desses cursos e afirma-se que os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Gatti (2010), afirma que

Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas. (GATTI, 2010, p.3)

Vários documentos orientadores dessa história nos permitem entender que as discussões que se travam no campo da formação de professores revelam que diversas instâncias de poder se articulam para compor um mosaico de estratégias, ações, conflitos ou alianças que estabelecem hierarquias e procedimentos, e que tornam este lugar um palco de lutas e interesses. Isso revela o caráter dinâmico, movediço, inconstante e flexível da formação de professores, o que nos preocupa sobremaneira, dada a fluidez destas ideais. O registro das condições em que se dá a formação de professores com todos os condicionantes políticos que a permeiam é garantia do direito de ascender a essa formação independentemente da vontade ou negligência governamental.

Assim, ganham destaque as leis, decretos, pareceres, resoluções e portarias que orientam a formação de professores desde a Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, na tentativa de instituir e traduzir diretrizes nacionais para esta formação. A Resolução nº 2/2002 teve como função indicar a carga horária para estes cursos. A primeira Resolução foi definida a partir do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e esta última teve como fundamento o Parecer CNE/CP nº 28/2001.

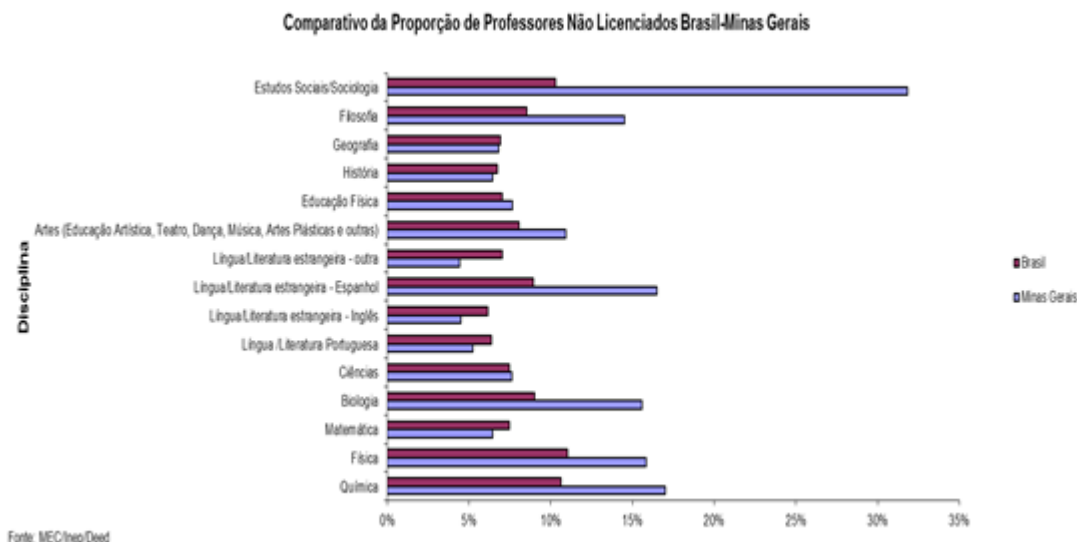
Outros debates intensos aconteceram até se chegar à Resolução CNE/CP nº 1/2006 que define as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia e que, de certa forma, fizeram mudanças substanciais na formação oferecida para a atuação dos professores na educação infantil e anos iniciais da educação básica, e também afetou a

formação de profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Recentemente, a Resolução nº 02 de julho de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, revogando das disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Segundo relatório técnico do INEP (2015)⁷, (DEED), a evolução do número de concluintes, segundo o grau acadêmico do curso de graduação, considerando o período de 2010 a 2013 apresenta os seguintes índices. Dos 991.010 concluintes de 2013, 60,1% se formaram em cursos de bacharelado, 20,3% em cursos de licenciatura e 19,7% em cursos tecnológicos. Destaca-se o avanço no número de concluintes no grau tecnológico. Enquanto o aumento do total de concluintes, no período de 2010 a 2013, foi de 1,8%, o número de concluintes dos cursos tecnológicos cresceu 19,9% no mesmo período. De 2012 para 2013 houve um aumento dos concluintes para o grau tecnológico (3,1%) e observou-se queda de concluintes nas licenciaturas (-10,1%) e nos cursos de bacharelado (-6,7%).

⁷ Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf



A proporção de professores licenciados no Brasil em comparação com Minas Gerais mostra que em algumas disciplinas, o Brasil está à frente nesse quantitativo. Mas, na área de Língua Portuguesa, Minas Gerais desponta com um atraso considerável, o que indica a necessidade de realizar essa formação que tem se dado nos cursos de Licenciatura, especificamente.

Em uma pesquisa realizada pelo Observatório da Educação Superior com o objetivo de analisar as políticas da expansão da Educação Superior no Brasil a partir de 1995, considerando as mudanças econômicas, políticas e sociais em curso e as reformas institucionais advindas da Reforma do Estado brasileiro, Molina e Hage (2015) discutem a hipótese da principal potencialidade que consideram haver na política de formação de educadores do campo, qual seja, o potencial contra hegemônico dessa política frente às atuais políticas de formação docente.

Assim, discutem que

com base nas próprias concepções originárias do Movimento da Educação do Campo, não há sentido formar um educador do campo que não seja capaz de compreender as contradições e os processos de acumulação de capital no campo. A formação proposta pela Licenciatura em Educação do Campo, que, em seu Projeto-Político Pedagógico, enfatiza exatamente os componentes curriculares que

pouco aparecem ou são ausentes nos cursos tradicionais de formação de educadores, como: economia política, história, filosofia, sociologia, entre outros, que tem por intencionalidade oportunizar formação crítica dos educadores. (MOLINA; HAGE, 2015, p.134)

Estudos diversos sobre a Educação do Campo, dentre eles, Arroyo (2004), Hage (2005); Antunes-Rocha (2009); Martins (2010) evidenciam que é fértil e produtiva a perspectiva de se entender a Educação do Campo como um referencial teórico que possibilite a construção dos princípios que sustentam a convergência da universidade com os movimentos sociais e com as demandas dos povos que vivem, trabalham e produzem por meio da terra. Além disso, essa produção evidencia que não há como dizer de Educação do Campo sem dizer dos movimentos dos trabalhadores que vivem nesse espaço, protagonistas de sua história e produtores de ideias, e que a materialidade dessa escola do campo encontra-se alicerçada na materialidade da terra como categoria de estudo e na formação dos professores que atuam nessa escola.

Assim, ao nos debruçarmos sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo, estamos a dizer da identificação com os movimentos de luta pela terra, que foi o que deu forma inicialmente à Licenciatura em Educação do Campo na UFMG, sendo considerada o projeto piloto para os mais de 40 cursos em Educação do Campo que hoje temos no Brasil.

Antunes-Rocha & Martins (2009, p. 19) destacam que “naquele momento de 2005, não sabíamos que era uma tarefa impossível, pensamos simplesmente em criar novas possibilidades. E fomos em frente.”

Essa citação traduz o fato de que pessoas ousaram pensar uma Educação do Campo dentro da Universidade, antes mesmo de ela se constituir como curso, com todo o seu caráter institucional e revela-nos que os espaços de atuação dos sujeitos coletivos podem se constituir em espaços de produção e transformação. Um curso de Licenciatura, dentro da Universidade, tem um longo processo de gestação. É preciso ousadia, calma e perseverança, sentidos presentes em toda prática educativa que se diz libertadora, como já nos ensinou Paulo Freire.

Então, sob a égide da busca pela transformação de tempos, espaço e sujeitos, o curso de Licenciatura em Educação do Campo, da UFMG foi se constituindo. Ele se fortalece inicialmente por meio de pesquisas e de reflexões como as encontradas em Arroyo (1999, 2000, 2004, 2006, 2007, 2011);

Antunes-Rocha, (2009); Fernandes (2004, 2006); Caldart (1997, 2000, 2004, 2009); Molina (2004, 2009) e Souza (2006).

Em artigo publicado por Antunes-Rocha (2009) a autora, uma das professoras, parte da proposição do curso em Educação do Campo na UFMG e registra o percurso desse curso na Universidade. O histórico e o projeto político pedagógico do curso são visualizados em seu trabalho que consiste em delimitar desde 2004, o que veio ocorrendo em relação à criação do curso. Assim, desde a demanda instaurada na Universidade pela solicitação dos movimentos sociais, a importância do PRONERA na elaboração do curso, as mudanças no formato e na definição de formação por áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade na formação docente e a consideração no projeto político pedagógico dos princípios da Educação do Campo são discutidos. A autora aponta os desafios dessa construção e também aponta possibilidades de superação, a consideração de que a gestão pedagógica e a avaliação do curso precisam ser constantes.

Destaca-se, aqui, como evidência dessa inserção de sujeitos coletivos na elaboração de um curso de Licenciatura, o trabalho de Antunes-Rocha (2012), que faz uma junção de duas lutas que se congregam: a luta pela Educação do Campo e a luta dos movimentos sociais, especialmente o MST, como locus de luta pela terra. Em sua tese de doutoramento, publicada em formato de livro em 2012, Antunes-Rocha (2004) apresentou os resultados de uma pesquisa relevante e original sobre o que pensam os professores a respeito de seus alunos em escolas situadas em assentamentos e acampamentos de comunidades que lutam pelo conhecimento e pelo acesso à terra no Brasil atual. Foram visitadas 14 escolas e realizadas pela autora 35 entrevistas gravadas e transcritas. Os registros do diário de campo também serviram como suporte analítico-metodológico.

Resgatar o trabalho de Antunes-Rocha (2012) nesta tese é perceber que, muito antes da definição do formato desse curso, muito se havia pensado na sua elaboração. Lembramos que a parceria que se instaurou em 2005, à época de sua definição legal, era perseguida tanto pela Universidade como pelos movimentos de luta pela terra e também os movimentos sociais que lutam por direitos. Mas não foi uma parceria fácil. Negociações em reuniões que agregavam o formato de curso disponível na Universidade e o curso

possível, a partir dos princípios definidos pelos movimentos sociais que viam na integração e na interdisciplinaridade de saberes lugares ideais para se construir o paradigma da Educação do Campo, dentro de uma sociedade que ainda se dá por meio de práticas escolares que visam a ruralidade, distanciadas do tratamento com a terra e tudo que ela oferece de potencialidade de construção dos sujeitos.

Se a escola rural nasce de um projeto de reconstrução da nação brasileira após a Proclamação da República, a escola do campo surge de um modelo de sociedade que queremos construir, de ideias e de princípios. A discussão sobre a escola do campo vai além da questão pedagógica. Não está interessada apenas em métodos e técnicas que contextualizem a realidade dos alunos. E sim em uma discussão política que enxergue a materialidade dessa escola associada a esses princípios.

Um dos primeiros princípios a serem discutidos quando se pensa na Educação do Campo é a relação dos sujeitos com a terra. Nesse sentido, há três possibilidades de enfoque desta relação⁸ e que aparecem ligadas entre si. A relação submissa, a relação sagrada e a relação de parceria. Cada uma delas pode ser visualizada dentro do projeto de construção do campo no Brasil.

A relação submissa diz respeito ao movimento empreendido pelos homens para dominar a terra. Dono dos instrumentos de exploração, o homem realiza a acumulação por meio do uso de tecnologias, aumento da produção, com conseqüente acúmulo e desenvolvimento, que se dá pela exploração do trabalho de outros homens. O que gera nessa relação é a propriedade, a superioridade do homem sobre a terra e a concentração de renda. A escola, dentro desta relação, pode ser universal, contextualizada ou específica, mas estará sempre submissa aos donos da produção.

A relação sagrada é a visão idealizada da relação da espécie humana com a terra. Temos, nesse caso, perspectivas radicais e menos radicais: aqueles que desconsideram totalmente a perspectiva da relação de submissão, e alguns grupos que pensam a terra a partir da música, das manifestações à terra como mãe. Há uma visão idealizada da relação com a terra. Aqui se pode

⁸ As discussões desta parte do texto referem-se às notas de aulas da disciplina cursada no ano de 2012 pela autora, intitulada Educação do Campo: história, princípios, conceitos e práticas, sob a responsabilidade da professora Maria Isabel Antunes-Rocha no programa de pós-graduação a qual esta tese se vincula.

pensar na educação rural como proposta de escola para o campo. Faz oposição campo-cidade, o campo é lugar idílico, tranquilo e sossegado. A cidade é lugar perigoso, péssimo para se viver, ao contrário do campo que é o lugar ideal. Essa perspectiva também é perigosa, pois nos afasta do que somos como espécie. Quer retornar ao passado, desconsiderando todas as mudanças sociais.

A terceira relação visível com a terra é a relação de parceria. Envolve a terra como ser independente, capaz de reproduzir a vida, e torna os seres humanos, dominadores de instrumentos e de ciência, aptos a estabelecer esta parceria com ela. Ela é viva, dinâmica e permite que a processualidade histórica aconteça. Os homens se relacionam com a terra, nesse caso, por meio de suas interações com o outro, humanizando-a, e evidenciando toda a sua plenitude. A Educação do Campo se insere aqui nesta lógica. Ela precisa rediscutir essas relações para se chegar a essa parceria. Enquanto a relação de posse prevalecer, há uma grande chance de a Educação do Campo não acontecer. Portanto, a criança, em todas as etapas de sua escolarização, desde os primeiros momentos em que entra na escola, precisa estar exposta a essas discussões. O curso de Licenciatura em Educação do Campo emerge da lógica dessa parceria.

Caldart (2009) afirma ser o “do” originado do protagonismo dos povos do campo na luta por direitos

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, Educação do Campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido. Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas” (Caldart 2009, p.41)

Assim, percebemos a importância da luta coletiva para a emergência de uma educação que agregue ao seu teor a luta que emerge do e no campo por direitos sociais e garantias fundamentais.

O capítulo a seguir tratará de questões relacionadas às representações sociais, a educação do/no campo e análise linguístico – textual- discursiva.

CAPITULO 2- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E A ANÁLISE LINGUÍSTICO-TEXTUAL-DISCURSIVA

Este capítulo tem como objetivo circunscrever o objeto escolhido para estudo na tese ao campo das Representações Sociais, inscrevendo-o na perspectiva que pensa a sociedade, a escola e o sujeito como lugares de transformação social. Apresentaremos a Educação do Campo como paradigma e a emergência do conceito de educação dos povos do campo a partir dos Cadernos da Coleção “Por uma educação no Campo”. A partir desses tópicos teórico-conceituais, o texto amplia-se para incursões que permeiam uma análise-linguístico-textual-discursiva, que será retomada no estudo das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa.

2.1 Representações Sociais

Ao buscar responder à pergunta “como se faz para detectar a existência de um fenômeno de representação social antes mesmo de estudá-lo?”, Sá (1999) afirma que a sensibilidade, a familiaridade com a vida cotidiana dos sujeitos e com a literatura acerca do objeto são fundamentais para responder às questões colocadas pela pesquisa em Psicologia Social. Ao nos aproximarmos dessa conduta esclarecida por Sá (1999), propomos demonstrar como o objeto “*escrita*” se tornou objeto de representação social⁹.

Para o alcance de tal propósito, foi necessário entender o que é o objeto escrita e o que significa tomá-lo como objeto de representação social. Essa decisão advém do cuidado a ser tomado pelo pesquisador na definição e detecção de um fenômeno de representação social. É necessário que o pesquisador esteja alerta para o fato de que nem todo objeto pode ser considerado um objeto de representação social.

Sá (1999, pág.51), esclarece-nos sobre a identificação dos fenômenos possíveis de serem estudados à luz do referencial moscoviciano. Para situar a força conceitual das representações sociais, retornamos ao pesquisador, que,

⁹ Essa aproximação foi se constituindo com a contribuição efetiva dos GERES (Grupo de Estudos em Representações Sociais) da FAE-UFMG, sob a coordenação da professora Maria Isabel Antunes-Rocha.

embora não admita ser denominado “pai” da teoria, alerta para a sua constatação e definição por meio da ecologia política que inaugura na Psicologia Social: Serge Moscovici.

Moscovici pensa dentro da Psicologia Social o conceito de representação social, na década de 60, com sua obra originalmente publicada com o título “*La psychanalyse, son image et son public*”, lançada na França em 1961 e, posteriormente, traduzida para o português. Moscovici apresenta em sua obra duas problemáticas: uma específica, que se configura na definição de como o conhecimento científico é consumido, transformado e utilizado pelo homem, e uma problemática mais geral, que é como o homem constrói sua realidade na sua singularidade. Nesse sentido, ele oferece um novo tratamento teórico e metodológico à Psicologia Social, que se diferencia dos estudos predominantes nos EUA, os quais abordam uma psicologia de caráter individual, centrada nos processos psicológicos, dissociada do social e do contexto histórico.

Representar um objeto diz respeito à formação de imagens e sentidos, como uma produção simbólica sobre o mesmo. Essas representações não são as mesmas para todos os membros da sociedade, pois se vinculam ao contexto sociocultural em que os indivíduos estão inseridos. Há pelo menos três proposições sobre como se constrói uma representação: a vertente empirista reafirma a predominância do meio; a vertente inatista/idealista prioriza o genético/simbólico como aspectos já estabelecidos como inerentes a cada indivíduo, e a vertente interacionista, que em suas diferentes abordagens, nos remete a uma relação do sujeito, o meio e os outros sujeitos.

A Teoria das Representações Sociais, elaborada por Serge Moscovici (2012) situa-se na perspectiva interacionista e indica um diálogo com as vertentes dialéticas para compor esta interação. Ela permitiu desdobramentos que podem ser estudados a partir de três correntes, que, ao contrário de separar os estudos, faz uma cisão e não se excluem: a processual ou dimensional liderada por Denise Jodelet, a vertente estrutural ou genética que

tem como representantes Jean-Claude Abric e Flament e a abordagem societal ou psicossociológica, que traz Willem Doise como principal representante¹⁰.

Moscovici (2012) focalizou sua teoria nos processos representacionais que ocorrem quando os sujeitos se encontram em situações que demandam alterações em suas formas de pensar, sentir e agir, isto é, nos sentidos/imagens construídas para novos objetos e novas situações.

Oliveira (2004), afirma

No caso de novas situações ou diante de novos objetos, o processo de representar apresenta uma sequência lógica: tornar familiares objetos desconhecidos (novos) por meio de um duplo mecanismo então denominado amarração – “amarrar um barco a um porto seguro”, conceito que logo evoluiu para sua congênere “ancoragem” –, e objetivação, processo pelo qual indivíduos ou grupos acoplam imagens reais, concretas e compreensíveis, retiradas de seu cotidiano, aos novos esquemas conceituais que se apresentam e com os quais têm de lidar. (OLIVEIRA, 2004, p.181)

Moscovici (2012) não oferece em sua obra um conceito de representação social, pois ele afirma não estar preocupado com definições, que por vezes reduzem a perspectiva de estudos. O que ele nos propõe é pensar sobre a representação social como uma noção que carece de precisão (MOSCOVICI, 2012, p.26). Para o autor “qualquer representação é composta de figuras e de expressões socializadas”, são ativas e tem por principal papel “moldar o que é dado do exterior, durante as interações sociais”. Para Moscovici, as representações sociais reproduzem, mas essa reprodução “implica uma acomodação das estruturas, uma remodelagem dos elementos, uma verdadeira reconstrução no contexto de valores, noções e regras”.

Neste trabalho, buscamos a Teoria das Representações Sociais em sua vertente processual, pensada *com* e *a* partir de Jodelet. Essa teoria preocupa-se em entender as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos frente à realidade. A escolha teórica evidencia-se no fato de que ela tem sido

¹⁰Para análises de trabalhos que congregam as diversas vertentes da teoria ver DIEB, Messias; BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis; ARAÚJO, Júlio. Discursos, ideologias e representações sociais. Curitiba, PR: CRV, 2014)

amplamente discutida, estudada e referenciada por inúmeros pesquisadores em todas as áreas do conhecimento no Brasil¹¹ e no mundo.

Alguns trabalhos situados no estudo dos tensionamentos, elaborados pelos sujeitos para acessarem lugares que pressionam à inferência, podem ser encontrados em (Antunes-Rocha (2012), Amorim (2013), Carvalho (2015) e Ribeiro (2016)¹².

Antunes-Rocha (2012), em sua discussão sobre o que pensam os professores acerca dos alunos em escolas situadas em assentamentos e acampamentos de comunidades que lutam pelo conhecimento e pelo acesso à terra, revela marcas das trajetórias dos sujeitos em que eles manifestam “dificuldades”, “ansiedades”, “pavor e “receio” diante do novo, ou seja, os sujeitos sentiram medo, no momento em que foram convocados a assumir as turmas nestas escolas.

Menezes (2013) aborda as representações sociais de educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG, sobre a Educação do Campo. A questão orientadora da pesquisa focou os desafios vivenciados pelos educandos com relação à construção de saberes sobre a Educação do Campo, visto que esta última vem se configurando nas duas últimas décadas como um paradigma. Ao se contrapor à Educação Rural, amplia seus significados para concepções relacionadas à escola, à cultura, ao modelo de sociedade, bem como ao envolvimento das populações nas decisões que dizem respeito à produção e reprodução de suas vidas no espaço camponês.

Amorim (2013), ao analisar o processo de construção das representações sociais de educadores, que atuam em instituições prisionais sobre a educação desenvolvida nesse ambiente, ofereceu a possibilidade de se pensar no medo produzido a partir do enfrentamento das situações de

¹¹ MARTINS, Alberto Mesaque; CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Pesquisa em representações sociais no Brasil: cartografia dos grupos registrados no CNPq. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 16(1), 104-114. São Paulo, SP, jan.-abr. 2014.

¹² Esses trabalhos encontram-se articulados às discussões do GERES-Grupo de Estudos em Representações sociais sob a coordenação da professora Maria Isabel Antunes-Rocha, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Integra o EDUCAMPO-Núcleo de Estudos em Educação do Campo da Faculdade de Educação e tem sido campos abertos à indagação, estudos e pesquisas na convergência da TRS com a Educação.

trabalho e quais as manobras realizadas pelos sujeitos para compreenderem, conviverem ou adaptarem suas emoções dentro do trabalho na prisão.

Carvalho (2015) possibilitou a reflexão sobre as práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG discutindo a dicotomia existente entre o erudito e o popular, a partir da consideração do histórico das práticas artísticas dos sujeitos. Diante desse quadro, buscou-se compreender como se deu o processo de construção das representações sociais dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre as suas práticas artísticas.

Ribeiro (2016), a partir de um estudo sobre a violência para alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG, identificou os movimentos desses sujeitos, as ancoragens e as objetivações, bem como as contribuições das formações desses sujeitos para a estruturação e processualidade das representações sociais. Esse estudo revelou-se como uma busca por entender quais elementos representacionais são elencados pelos sujeitos para dizer da pressão à inferência, quando se trata da violência no campo.

Ao pensar nos trabalhos elencados, Antunes-Rocha (2012), Amorim (2013), Carvalho (2015) e Ribeiro (2016), é possível trazer Arruda (2005) que nos alerta que um cuidado permeia o estudo das representações sociais na vertente processual de Jodelet,

Na perspectiva processual identificar como se elabora e organiza internamente a representação, não por meio da listagem das categorias ou da mera designação de processos que corre o risco de banalizá-los-isso ancora naquilo - mas mostrando qual o desenho, qual a lógica interna, o princípio organizador da representação, e que relação isso estabelece com o mundo - seria o elemento principal e identificador de uma representação social (grifo nosso) (ARRUDA, 2005, p.223)

A teoria das Representações Sociais, assim como todo campo de conhecimento que se permite permeável para constituir outros campos e reinventar-se enquanto teoria, atrai representantes de muitos lugares na reflexão sobre os sujeitos, a sociedade e o conhecimento. Sá argumenta que, nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais deve muito do seu desenvolvimento epistemológico e teórico à Denise Jodelet (SÁ, 1998, p.73).

Pesquisadora das Representações Sociais na vertente denominada processual, Denise Jodelet possui Licença de Ensino de Filosofia e diploma de Estudos Superiores de Filosofia, ambos pela Universidade de Sorbonne, em Paris. Foi professora da *École de Hautes Études em Sciences Sociales*, também na França, onde fez seu doutorado. Seus principais campos de atuação são as Representações Sociais, Alteridade, Cultura e Saúde Mental. Seu trabalho sobre a loucura, realizado à época de seu doutoramento, ficou conhecido como um lugar onde se ancoram ideias e construções específicas sobre e com a teoria moscoviciana. Para Dieb (2014, p.16), o trabalho de Jodelet “representa a investigação sobre a gênese, a história das RS construídas pelos sujeitos em interação”, com o objetivo de compreender o processo de formação dessas RS.

Sá (1998) evidencia a importância dos estudos empreendidos por Jodelet ao afirmar que

Jodelet nos proporciona algo como a manutenção da ênfase moscoviciana original sobre a necessidade de assegurar uma ampla base descritiva-de tipo etológico-dos fenômenos de representação social, com vistas a uma contínua elaboração da teoria das representações sociais [...]. Gostaríamos de privilegiar nas contribuições de Jodelet sua ênfase à consideração dos suportes pelos quais as representações são veiculadas na vida cotidiana. Esses suportes são basicamente os discursos das pessoas e grupos que mantêm tais representações, mas também os seus comportamentos e as práticas sociais nas quais estes se manifestam. São ainda os documentos e registros em que os discursos, práticas e comportamentos ficam institucionalmente fixados e codificados. Finalmente, são as interpretações que eles recebem dos meios de comunicação de massa, que retroalimentam as representações, contribuindo para sua manutenção ou sua transformação, ou ainda-para ser mais fiel ao pensamento de Jodelet-para a sua manutenção enquanto se transformam e para sua transformação enquanto se mantêm. (SÁ,1998, p.73)

Assim, Jodelet nos orienta sobre as abordagens que são direcionadas à noção de representação social e que serão retomadas na análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa. A abordagem inicial da teoria produzida por Moscovici permitiu os desdobramentos posteriores elaborados por Jodelet.

Ao mostrar a condição da linguagem como lugar que circunscreve, que permite o fluxo de associações, que acrescenta e revela metáforas e projeta as representações sociais no campo simbólico, Moscovici (2012) afirma que

Por isso, uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Enfim, ela produz e determina os comportamentos já que define a natureza dos *stimuli* que nos cerca e nos provocam, e a significação das respostas que lhes damos. Numa palavra, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos. (MOSCOVICI, 2012, p.27)

Moscovici (2012, p.27) acrescenta, ainda, possíveis elaborações de noções mais ampliadas acerca das representações sociais ao afirmar que “*elas possuem uma função constitutiva da realidade, [...]; e a representação em si, é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa;*”. O que Moscovici nos coloca nesse momento é que, embora a representação social seja caracterizada pela representação de alguma coisa feita por alguém, ela não é individual porque é socialmente produzida. Distancia, assim, da Psicologia individual e coloca no grupo, nas instituições e nas coletividades o lugar de formação de uma representação social.

Assim, o autor nos permite pensar a representação social como

um corpo organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças aos quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, se inserem em um grupo ou relação cotidiana de trocas e liberam os poderes de sua imaginação. (MOSCOVICI, 2012, p. 28)

Jodelet (2001), por sua vez, perseguindo entender as condições de emergência de uma representação, destaca que ela se forma, se modifica ou se mantém a partir de uma relação sujeito-experiência-mundo e elabora um conceito que tem sido evocado nos estudos das RS na vertente processual. A autora argumenta em seu texto “Representações sociais: um domínio em expansão”, que as RS são fenômenos complexos sempre ativados em função da vida social.

Jodelet (2001), portanto, reconhece que as RS

São sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros-orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais. (JODELET, 2001,p.22)

Nesse sentido, podemos afirmar que os sujeitos se apropriam desses fenômenos dentro dos seus marcos concretos de existência, seja para alterar, para resistir ou para permanecer com suas representações sobre o mundo.

Assim, a escolha pela abordagem processual, liderada por Denise Jodelet, dentro da Grande Teoria das Representações Sociais de Moscovici, torna possível a reflexão sobre a escrita para os licenciandos da LECAMPO.

Ensina Jodelet (2001)

frente a esse mundo de objetos, pessoas acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: 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 por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais. (JODELET, 2001, p.17).

A Teoria das Representações Sociais emerge também como possibilidade de explicação das representações que os alunos constroem a respeito da escrita a partir da entrada no curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Jodelet confirma a constituição desse conceito quando afirma que as representações sociais são produto e o processo de uma atividade mental, por intermédio da qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real com o qual é confrontado e lhe atribui uma significação específica (JODELET, 2001).

Em Jodelet (2001), aprendemos que

as representações sociais são fenômenos complexos e sempre ativados e em ação na vida social. Em sua riqueza, como fenômeno, descobrimos diversos elementos (alguns, às vezes estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc. Contudo, esses elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica, a qual atribui como tarefa, descrevê-la, analisá-la, explicá-la, em suas dimensões, formas, processos e funcionamento. (JODELET, 2001, pág.21).

Em Vala (2013, p.461), encontramos três critérios para dizer se uma representação é social: o critério quantitativo, que demonstra ser social a

representação, pois é partilhada por um grande número de pessoas; o critério genético, que diz da construção coletiva de uma representação, e um critério de funcionalidade, que afirma serem as representações sociais, teorias sociais práticas. No que diz respeito à escrita, pensamos, nessa pesquisa, que é reducionista a afirmativa de que a escrita é apenas uma técnica, um instrumento prático. Se tomarmos o objeto escrita dentro desse quadro de critérios, pode-se afirmar que ela é ao mesmo tempo quantitativa (pelo seu modo de produção); e genética por ter sido historicamente construída e funcional, pois constitui-se de interrogações para um determinado grupo.

Considerando-se a enunciação das narrativas dos sujeitos participantes da pesquisa, juntaram-se às categorias já anunciadas em cada perfil outras questões que estão ligadas diretamente às *experiências vividas* dos sujeitos: o objeto escrita que se encontra em construção na Universidade tem quais características? Virá de onde? Como chegará? Essa escrita, que entra na vida desses sujeitos por meio da escola, inicialmente, agora toma outras formas e outros movimentos. Se houvesse neste texto apenas o “anúncio” dessas representações sobre a escrita teríamos trabalhado com o sujeito desaparecido da cena, bem como as condições sócio históricas de produção e sua posição como locutor na produção do seu discurso. Mas escolhemos ler as formas de sentir, pensar e agir destes sujeitos socialmente localizados, e, assim, as trajetórias expressas em suas narrativas tornou-se lugar de interpretação e análise.

No momento em que os perfis destes sujeitos nos conduziram à elaboração das categorias de análise, Jodelet (2001, p. 38) afirma que para explicar a emergência das estruturas, é preciso reportar aos processos que presidem a gênese das representações. Para a autora, independentemente dos aspectos de desenvolvimento, os processos de formação das representações explicam sua estruturação.

Assim, os perfis analíticos que propusemos na tese revelam características políticas, sociais e culturais de um grupo que está na Universidade por meio da luta por garantia de um direito e que apresenta uma história de acesso à escrita muito peculiar: a entrada na escola e a conquista do direito de estar na Universidade. Se o acesso à escrita se deu permeado pelas condições de escolaridade no meio familiar e nas relações de trabalho, é

na Universidade que as representações sociais sobre esse objeto ganham outros contrastes. Das inúmeras construções que apareceram ao longo do traçado dos perfis sobre o processo de constituição das representações sociais sobre a escrita, vislumbramos e escolhemos duas que se revelaram neste estudo como primordiais: a dificuldade inicial para acessar a escrita escolar e o medo da escrita, constituído a partir da entrada na Universidade.

As dificuldades iniciais com a escrita escolar relacionam-se às experiências vividas dos sujeitos participantes. Jodelet explicita em suas pesquisas que é fértil a possibilidade de estudar a noção de experiência vivida e suas relações com a constituição das representações sociais. Esta noção diz muito do movimento das representações dos sujeitos sociais.

Pensar em quais elementos partilhados naquele grupo estavam mobilizados para construir o sentido daquela experiência vivida, foi uma via de análise escolhida na pesquisa. Jodelet (2015) ainda expõe em sua discussão sobre as possibilidades de se ler o social em face das subjetividades. Para ela, esse desafio está presente na TRS e se evidencia na questão: como ler o que se encontra no trânsito do sentido e das representações? Ao abordar a dimensão da experiência podemos entender que existe sim uma dimensão coletiva, cognitiva e social nesse trânsito. A experiência seria com isso socialmente construída, marcada pelos quadros de sua enunciação e sua comunicação¹³.

Moscovici (2003) afirma que o processo de comunicação está diretamente relacionado à forma como as representações sociais são geradas e expressas; uma condiciona a outra porque nós não podemos comunicar sem que partilhemos determinadas representações, e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação. As representações sociais são, portanto, construídas e difundidas por meio da interação pública entre atores sociais, em práticas de comunicação do cotidiano (MOSCOVICI, 1961, 2003,).

As representações sociais são elementos fundamentais no processo de produção de sentidos, pois, a partir delas se definem e instituem as formas de

¹³Para estudo sobre a comunicação e as Representações sociais ver: MOSCOVICI, Serge e MARKOVÁ, Ivana. La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici: In: CASTORINA, José Antonio (org). Representaciones Sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedis editorial, 2003. p. 111-152

percepção, as ações e as práticas, os métodos e, inclusive, a constituição dos objetos sobre os quais se inscreve determinado campo do conhecimento.

Essa afirmativa nos remete a pensar nas emoções presentes nas narrativas dos sujeitos desta pesquisa ao lembrarem suas relações com a escrita. Desprezar o valor das emoções na constituição de uma representação social seria desconsiderar o que há muito Moscovici (2003) já afirmara: *“além do aspecto conceitual /cognitivo uma representação implica o afetivo”*.

Almeida et al (2009, p.92) corrobora a ideia de que é necessário refletir sobre a composição destas emoções. Para a autora, “a forma como o objeto afeta o sujeito sem dúvida decorre de outras representações dos valores pré-existentes” e dentre eles colocamos a afetividade.

Almeida et al (2009) também nos coloca um desafio que nesta pesquisa se revelou como algo concreto. A carga afetiva depositada em um objeto carrega a marca de um grupo e influem nas representações sociais dele, como se deu no caso dos movimentos das representações sociais sobre a escrita dos sujeitos investigados neste trabalho por meio de suas narrativas.

Portanto, “a carga afetiva que o objeto carrega e as contingências da situação incidem sobre cada etapa e cada processo de elaboração da representação social.” (ALMEIDA et al, 2009, pág.96).

A experiência vivida, contudo, tende à individualização. Mas ela não é somente de um sujeito. O sentido individual está atravessado em função de referências sociais. Além disso, como afirma Jodelet (2015, p.298), “essa experiência só começa a existir na medida em que é reconhecida, compartilhada, confirmada pelos outros”. Portanto, a escrita que aqui se delimita está associada às formas de produção social dos sujeitos participantes da pesquisa, em sua vida cotidiana.

2.2 Sobre a concepção de sociedade, de transformação e de escola

A escolha pela abordagem processual das TRS encontra-se vinculada a Marx, Gramsci e Freire, que, ao sustentarem a epistemologia do conhecimento sobre a sociedade, o homem e a transformação social, permitem pensar nas perspectivas que este estudo oferece para a pesquisa em educação.

Marx (1818-1883) traz a contribuição mais fecunda deste trabalho. A partir do materialismo dialético, aqui entendido como a forma de contraposição ao processo filosófico de explicar o mundo pelos conceitos formados na razão, penso que Marx tem a intenção de afirmar que no processo de compreender a ação do homem no mundo, a sua história e sua realidade social são fundamentais. As leituras com e a partir de Marx permitem dizer que, se existem representações sobre a escrita trazidas por alunos que estão em formação dentro da Universidade, elas são fruto primeiramente de seus embates com o trabalho e a produção da força material que emerge dele.

Para Cardoso (1971, p.5),

É crucial reconhecer que em Marx as relações determinantes são históricas. Para falar do movimento real que não se mostra é preciso conhecer seus determinantes, ultrapassar a abstração da sua aparência – o que exige pensamento, teoria, conceito. Mas em Marx essa exigência *não é* puramente epistemológica. Se há um movimento do pensamento em busca da apreensão dos determinantes da realidade, em Marx esse movimento é necessariamente histórico, historicizado, não apenas em termos de história do pensamento ou da teoria, mas também de sua inserção histórica real. Não é em qualquer sociedade a qualquer tempo que é possível pensar a sociedade e alcançar seus determinantes para explicá-la. O conhecimento efetivo do social só se torna possível em determinadas condições históricas e não apenas em determinadas condições teóricas. (CARDOSO, 1971, p. 5)

Particularmente em relação aos alunos que estudam na Licenciatura em Educação do Campo, é preciso verificar em que lugar esses embates se dão e como é o processo de sua constituição. Desde Marx vemos emergir um conceito de sociedade que se encontra alicerçado na contradição.

Lerena (1985, p.106) afirma que para Marx, *“la sociedad es una realidad objetiva, y el hombre un producto social, pero la sociedad es un producto humano”*. Orienta-nos a entender que, assim como a sociedade produz o homem, esta também é produzida por ele. O avanço da filosofia materialista

dialética de Marx e Engels é a procura da explicação do mundo, do desenvolvimento da sociedade, decorrendo das mudanças no processo produtivo. Se para Hegel o desenvolvimento do espírito e as mudanças das relações do homem mudam o mundo, para Marx e Engels, essa tese está invertida: o desenvolvimento da sociedade humana está condicionado pelo desenvolvimento das formas materiais (as forças produtivas) e esse desenvolvimento, de base material, é que forma o espírito humano.

É importante pensar que a leitura de Marx permite refletir sobre o fato de que a condição do trabalho está totalmente condicionada às forças que a determinam e que essas forças estão relacionadas à mais valia, à produção e reprodução das forças produtivas, às relações sociais de produção, e às relações de poder. A forma como Marx centrava sua análise nas relações entre as classes sociais, suas contradições e conflitos e a grande contribuição deixada por ele para se pensar que a divisão técnica do trabalho não permite ao homem o desenvolvimento de suas reais potencialidades. Isso nos possibilitou ver o homem submetido, assim, a forças externas que o comandam e absorvem seu potencial criador. (CARDOSO, 1971).

Marx apontou que a possibilidade de se pensar a sociedade é pela contradição. O materialismo histórico dialético afirma que é pelo trabalho e no trabalho que é possível desvendar as formas de dominação presentes na sociedade. Na impossibilidade de síntese do pensamento de Marx, pensamos que a sua visão sobre o desenvolvimento da sociedade está condicionada pelo desenvolvimento de base material, e este último é o que forma o espírito humano. As condições para produzir e reproduzir a vida são dadas por meio do trabalho.

Em um segundo momento dessa reflexão, Gramsci (1891-1937) se apresenta como um autor que permitiu pensar a sociedade capitalista por meio da mudança social. Em um extenso programa de estudos realizado por esse autor nos anos em que permaneceu encarcerado na Itália e que desenvolveu uma escrita intensa intitulada *Cadernos do Cárcere*, pode-se ver que a sociedade começa a ser pensada a partir da intervenção do homem na elaboração de uma consciência da dominação e da necessidade de superar a ordem instaurada com a evolução dos meios de produção. Emerge das

relações entre os homens aqueles que são denominados por ele como intelectuais orgânicos.

Segundo Gramsci (1982),

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 1982, trad. pg.3)

O que tem ficado mais evidente nas leituras sobre Gramsci é que nesse autor percebo que a condição da luta contra a ortodoxia, o autoritarismo e a fragmentação do conhecimento é uma das vias possíveis da mudança social. A pesquisa por si não se presta a isso se a ela não estiverem conjugadas às condições que a fizeram existir. Ao abordar a relação entre a teoria e a prática na filosofia da práxis, Gramsci procurou delinear uma série de conceitos científicos capazes de interpretar o mundo que lhe era contemporâneo (hegemonia, bloco histórico, novo senso comum, conformismo de massa em sua ligação com novas formas de liberdade individuais e coletivas, revolução passiva, etc.). A reflexão que Gramsci faz da filosofia da práxis vem afirmar que nenhuma ciência a ela ligada nos permite fazer previsões que sejam deterministas acerca da sociedade e do homem. Para Gramsci, há um único modo possível de prever: aquele que vê a previsão como um ato prático que implica a formação e a organização de uma vontade coletiva. O homem objetiva sua realidade e sua vontade por meio dos elementos materiais. O homem compreende a contradição, põe a si mesmo como elemento dessa contradição e daí faz surgir o conhecimento e a ação.

O homem, nesse sentido, seria o produto de uma série de relações ativas que lhe permite entrar em relação com a natureza por meio do trabalho e da técnica. Assim, a história ganha papel de destaque no pensamento gramsciano e a transformação seria possível quando se aliam as vontades coletivas, das forças produtivas objetivadas ou em processo de objetivação e também da contradição entre essas forças e o grau de cultura e de civilização expresso pelas relações sociais (GRAMSCI, 1982).

No terceiro momento, vislumbro a educação como transformação, tão coerentemente abordada por Paulo Freire. Indignação e esperança podem

significar para esse autor a única via possível de transformação social. A educação, nesse sentido, é a possibilidade de se pensar essa transformação. Por meio dela o ser humano torna-se sujeito de direitos. A educação permite ao homem a elaboração de uma consciência sobre sua atuação no mundo, e a ele pertence a construção de sua história, sendo a escola um dos locais propícios para se construir uma outra sociedade

Transcrevo parte das notas introdutórias do livro *Pedagogia da indignação*, elaboradas por Andreola (2012), e que afirmam o compromisso do que ficou após as leituras de Paulo Freire,

Cabe a nós, pois, não fundarmos clubinhos ou capelas, mas promovermos o diálogo amplo e crítico entre as grandes teorias que, contra a maré do determinismo e do fatalismo inexorável da economia de mercado, da especulação, da ganância e da exclusão, querem contribuir para um novo projeto planetário de convivialidade humana. Cabe a nós, Paulo, que aqui ficamos, derrubarmos muros e inventarmos o que venho chamando, há alguns anos, uma engenharia epistemológico-pedagógica de pontes, através das quais possamos ir e vir, ao encontro uns dos outros, sonhando com o dia em que possamos sentar à sombra desta mangueira da fraternidade global. (ANDREOLA, B. A. 2012, p.13)

Freire nos mostra que sem indignação não há alteração possível.

Assim, uma definição fundamental neste trabalho afirma ser a Educação do Campo um paradigma e uma referência teórica que parte do desejo da construção de uma escola do campo como um lugar onde as condições materiais e simbólicas da vida sejam alvo de discussão, que ajudem a construir ferramentas para a superação dos meios e formas de dominação que ainda persistem em relação às populações que vivem, trabalham e estudam no campo, e que os princípios do protagonismo, da educação como direito e a discussão da materialidade do campo apareçam articulados a um projeto de sociedade.

No entanto, a partir dessa construção que expressa a relação homem-sociedade-mudança social, um incômodo é gerado quando vemos de um lado as ciências que estudam o sujeito por meio de suas ações coletivas dentro de um grupo e outras que percebem seus comportamentos desvinculados da realidade social. Em todos os âmbitos em que está em jogo a elaboração de um saber sobre o sujeito esse risco se manifesta. Os estudos ancorados na

Teoria das Representações Sociais e particularmente na abordagem processual, liderada por Denise Jodelet, vêm dizer que não se pode conceber um sujeito sem olharmos sua atuação no mundo e sua intervenção na realidade e nem tampouco tomar a sociedade em seu percurso como único foco de análise.

Após Marx, em sua abordagem sobre a contradição, Gramsci e sua elaboração sobre a mudança social e Freire, em sua pedagogia da indignação e esperança, não há possibilidade de se pensar que existe uma cisão entre indivíduo e sociedade. Pode-se até duvidar da existência dessa relação em tempos menos democráticos, mas ainda assim ela se faz presente de alguma maneira nos ideais de luta.

Jodelet marca em sua discussão a possibilidade de se ver dos dois lugares: o individual e o coletivo. Essa autora marca também a emergência das representações sociais a partir do lugar da formulação da experiência dos sujeitos e isso foi fundamental para a elaboração do objeto de pesquisa. Se por um lado, “a experiência subjetiva é difícil de abordar, ela só pode ser conhecida a partir daquilo que os sujeitos testemunham em seus discursos, mesmo os interiores” (JODELET, 2005, p.32).

Ao abordar as conexões entre as experiências e o vivido ainda afirma que

Ao lado da dimensão vivida, a experiência comporta uma dimensão cognitiva na medida em que ela favorece uma experimentação do mundo e sobre o mundo e contribui para a construção da realidade segundo categorias ou formas que são socialmente dadas. (JODELET, 2005, p. 32)

Pensar melhor nas categorias de análise que elegemos para este estudo sobre a escrita e formação de professores foi um grande desafio. Ouvi certa vez que “o conceito fecunda a análise” e essa análise retorna ao conceito como possibilidade de modificá-lo, ampliá-lo ou refutá-lo. Assim, antes da abordagem de um objeto é preciso pensar as categorias como socialmente determinadas, que, por sua vez, têm força sobre as representações individuais e são por essas problematizadas (pensar), refletidas (sentir) e ampliadas (agir).

Para Moscovici (1978), as representações sociais individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos que, a todo instante, alguma coisa ausente se lhe adiciona e

alguma coisa presente se modifica. Assim, as imagens construídas por um grupo podem ser vistas como formulações específicas de um determinado contexto de produção, e são engendradas e construídas por meio das interpretações que continuamente elaboramos sobre elas.

Moscovici (1978) discorre sobre as representações sociais e afirma que

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são e que nos tornam comuns. Encarada de modo passivo, ela é compreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um projeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem. É nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem) do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante. (MOSCOVICI, 1978, p.25)

Percebe-se que no processo de construção das representações sociais há espaço para o ator social, para a subjetividade, para uma construção a ser desvendada com rigor teórico-metodológico. Jodelet oferece uma possibilidade de se ter na RS o referencial teórico/metodológico suficiente para exercitar o distanciamento necessário a todo pesquisador, já que as RS são, ao mesmo tempo, o processo - quando nos interessamos por uma modalidade de pensamento sob seu aspecto constituinte, e o produto - quando nos interessamos pelo aspecto constituído da representação. (JODELET, 2001, p. 22). As questões que se colocam no plano da investigação das RS são pertinentes no caso do estudo da escrita, pois é preciso saber: quem sabe, de onde sabe, sobre o que sabe e com que efeitos. Esse é o espaço de estudo das representações sociais que delimitou metodologicamente esta pesquisa e que se manteve como o caminho viável para a análise.

Jodelet (2001) afirma que para explicar a emergência das estruturas, é preciso reportar aos processos que presidem a gênese das representações. Para a autora, independentemente dos aspectos de desenvolvimento, os processos de formação das representações explicam sua estruturação.

O movimento que se dá para a constituição do processo de objetivação apontado por Moscovici pode evidenciar nesta pesquisa a necessidade de desvendar mais de perto as fases de construção seletiva, esquematização

estruturante e naturalização, propostas por Jodelet (1989), quando nos referimos às representações dos estudantes sobre a escrita. Por outro lado, se olharmos o processo de ancoragem como a representação e seu objeto, em uma rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência, como argumenta Jodelet, ela serve como o ponto onde se alicerçam as construções que esses estudantes fazem depois da entrada no curso e na relação que estabelecem com a escrita.

O valor funcional e a interpretação e a gestão do ambiente como bases da ancoragem evidenciam que, no momento que o pesquisador se insere no campo de pesquisa por meio da observação, ele direciona seu olhar para as construções que são realizadas pelos sujeitos para acomodar as experiências vividas no curso permitindo identificar em quais situações o sujeito está modificando o seu pensar, agir e sentir em relação à escrita.

Como afirma Antunes-Rocha (2012),

a teoria das representações sociais pode se constituir como uma ferramenta teórica e metodológica útil para conhecer, interpretar e intervir no coletivo dos profissionais da educação em contextos de desigualdades e diversidade. Isto porque, ao abordar formas de pensar/sentir em situações de conflito entre o instituído e o instituinte, cria possibilidades para discussão da prática cotidiana e, conseqüentemente, de uma formação problematizadora. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.20)

Assim, as representações sociais revelam-se como sustentação do formato teórico-metodológico deste estudo permitindo entender as formas de pensar, sentir e agir sobre a escrita dos licenciandos (as), sujeitos em formação para atuarem nas escolas do campo. Discutir a Educação do Campo é retomar algumas condições nas quais ela foi definida.

No contexto de produção da tese, decidimos evidenciar, nesse momento, a fala de José (participante da pesquisa) ao abordar o motivo pelo qual buscou a formação no curso, uma vez que ela revela a convergência da LECAMPO com a luta dos povos do campo.

Assim argumenta José,

O que me motivou a fazer? 1º porque eu sou do movimento sindical, eu já conhecia a luta pela educação no campo. Eu sou militante pela Educação no campo, eu acredito na educação no campo, para o campo e do campo. Esse é o nosso grande objetivo. E nós estamos na mesma luta para conseguir uma educação no campo. Uma educação que valoriza a pessoa, o homem do campo, como sujeito, como pessoa que trabalha, que vive, que luta por seus direitos, com acesso à educação, à terra, ao lazer, ao esporte, à cultura. É. Que luta, que valoriza o homem do campo nas suas especialidades, se a gente vê o homem do campo aqui de Paracatu é um, o jeito, pode ser que algumas coisas se assemelhem com o lidar com a terra né. Mas sempre tem especialidade, tem uma coisa diferente. Existem vários. Se a gente for ver, existem vários campos, vários homens do campo, cada região tem sua especialidade. E se for fazer uma política pública para o campo tem que olhar todas essas especificidades do campo. E a gente acredita também, porque tem gente que fala assim: “Nós queremos permanecer no campo, nós queremos permanecer no campo”, nós não queremos fixar no campo, mas queremos que todas essas melhorias venham: saúde, e tudo que eu falei. Todas essas melhorias que vão dar dignidade ao homem do campo para que ele seja sujeito de sua própria história. (José)

José compreende que a educação escolar oferece a ele possibilidades de modificar a sociedade em que vive, sem, contudo, desprezar o fato de que ela deve estar alicerçada na condição objetiva de vida do seu povo, que além de lutar por educação ainda precisa garantir as formas de acesso e permanência na escola.

2.3 Educação do Campo

A educação é um direito. A Educação do Campo é um direito. Valermos desse direito buscado por sujeitos historicamente situados em uma concepção de educação que seja para todos, permite pensar em quais condições esse direito foi conquistado. A história da educação no Brasil nos fornece elementos para que possamos pensar na negação dos direitos de acesso à escola em relação a diversos sujeitos à margem dessa condição: negros, pobres, camponeses e outros. O paradigma da Educação do Campo forja-se desde o momento em que se pensa uma educação voltada para o povo e para o oprimido (o que só vem acontecendo mais detidamente após o final do século XX). A característica fundante dessa educação é o atendimento a sujeitos que residem no campo e trabalham a partir das condições que a terra oferece.

Assim, os princípios que regem esse modelo de educação não podem ser entendidos como réplica ou cópia de um modelo de educação urbana. A polaridade rural e urbana não é benéfica para tal modelo de educação. Há que se pensar a partir de outros princípios. Esses princípios foram gestados nas diversas lutas de movimentos sociais, de engajamento político e de protagonistas parceiros dessa luta. À escola do campo era reservado o direito de ter em seu interior os alunos trabalhadores e suas famílias, e já não basta apenas a garantia desse direito. Mas ainda há um longo caminho a percorrer. É preciso formas de expressão desse direito por meio das condições concretas de existência dos sujeitos, quiçá alicerçados nos princípios que orientam a Educação do Campo. Se a dívida que temos com a educação no Brasil é grande, o que devemos à Educação do Campo ainda se configura como processo maior.

No quadro 1, a seguir, apresentamos algumas ações realizadas por diversos atores sociais e que configuraram o que conhecemos por uma Educação do Campo que apresente bases para a mudança social. Um projeto emancipador de Educação do Campo alicerça um projeto de sociedade bem maior que oferecer escola aos sujeitos.

Quadro 1 – Ações realizadas pelos atores sociais

O quê	Quando	Quem
I Enera	1997	Movimentos sociais, educadores, comunidades e sujeitos interessados na Educação do Campo
I Conferência “Por uma educação básica no campo”	27 a 31 de julho de 1998	CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB
Publicação da Coleção “Por uma educação básica do Campo”	1998 a 2008	Autores envolvidos com a Educação do Campo, Universidades, movimentos sociais
II Conferência “Por uma educação básica no campo”	2004	Universidades, movimentos sociais, instituições envolvidas na luta por uma Educação do Campo

Fonte: CARVALHO, 2015, p.55-57

Destaco no quadro elaborado por meio do texto de Carvalho (2015), a repercussão dos cadernos “Por uma educação básica do Campo”. Em síntese, penso que esses cadernos convergem para um lugar que introduz ideias,

amplia as que já estavam semeadas e, além disso, nos aponta caminhos para permanecermos na luta pela Educação do Campo. Eles alicerçam toda a estrutura teórica e prática da Educação do Campo, que veio depois dessa publicação. Na leira dos cadernos, algumas provocações nos chamam a atenção: quem é o sujeito do campo, qual escola e educação atenderá a esse sujeito, como garantir que ele tenha acesso e que esse acesso não seja excludente?

No caderno 1, “Por uma educação básica do campo (memória)”, estruturado para pensar o conceito de educação e de Educação do Campo, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo vem à tona. É preciso pensar uma educação diferenciada para o campo. Mas não é um modelo diferente do modelo urbano. Não basta estabelecer esta diferença. É fundamental repensar as dicotomias campo x cidade, atraso x desenvolvimento, vazio x cheio de conhecimento. O resgate histórico da luta é um lugar onde se ancoram as representações de Educação do Campo. Esse caderno é o definidor de elementos importantes dos demais cadernos e estabelece desafios e compromissos firmados na Conferência, dentre eles o desafio de continuar.

O Caderno 2, intitulado “A educação básica e o movimento social do campo”, traz como foco o protagonismo do sujeito do campo. Ele responde a dúvidas que foram colocadas pelo Caderno 1 e define a Educação do Campo com foco nas buscas dos movimentos sociais do campo.

No caderno 3, “Projeto popular e escolas do campo”, estabelece-se uma discussão sobre a educação popular no campo. Há uma retomada dos cadernos 1 e 2 e um projeto de escola popular do campo pode ser visualizado.

No caderno 4, “Educação do Campo: identidade e políticas públicas”, há uma base que sustenta as discussões da Educação do Campo. Amplia a luta para além da educação básica quando traz, então, o título “Por uma Educação do Campo”, reiterando o fato de que essa luta vai além da educação básica.

Ter a terra como conquista de lutas não é suficiente para um projeto de Educação do Campo: é preciso ir além do acesso à terra, e a direção de políticas para o Campo no Brasil é um desafio colocado para toda a sociedade. O texto de Molina (2002) aponta os desafios dessa construção. Pode-se ver que o desafio da formulação de políticas públicas fica mais visível com a

publicação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, documento gestado na luta de diversos segmentos da sociedade civil, movimentos sociais e Universidades. No texto, pode-se ver também a busca pela união de duas lutas parceiras que são a Educação do Campo e a educação indígena.

No caderno 5, que trata das “ Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo”, existem caminhos indicados para a construção de um projeto de Educação do Campo no Brasil. É definido pelos sujeitos como um momento de avaliação para refletir sobre o que foi realizado e direcionar os rumos das lutas. Nesse sentido, é preciso pensar o que é o campo, quem são os sujeitos, o que o capitalismo agrário e o desenvolvimento têm feito no campo e principalmente os rumos da agricultura familiar camponesa. Preocupa-se também em dar formato às publicações que versam sobre a Educação do Campo, já que a existência dos projetos já está acontecendo a partir das demandas e lutas dos povos do campo.

O caderno 6, Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do Pronera na região Sudeste, apresenta, avalia e relata a grande contribuição do PRONERA como sementeira da Educação do Campo e suas contribuições para a elaboração de um projeto de Educação do Campo. Há relatos de experiências de Minas Gerais, São Paulo e Espírito Santo na Educação do Campo e a formação de professores em relação aos saberes das comunidades é discutida. Continua com a indagação sobre um projeto político pedagógico para o campo, mas existe uma agenda já definida sobre qual educação é requerida para fazer valer os direitos dos sujeitos do campo como construtores de saberes.

No caderno 7, “Educação do Campo - Campo - Políticas Públicas – Educação”, o conceito de justiciabilidade e constitucionalidade se fazem presentes ao lado de discussões conceituais sobre a Educação do Campo. O paradigma da Educação do Campo já pode ser lido como um referencial teórico e prático. Sua força está na sua construção e a condição dos direitos dos povos do campo emerge com mais rigor. Há também a definição de linhas de ação do PRONERA, o que agregou parceiros na luta pela Educação do Campo.

O encontro com os textos desses cadernos nesta tese nos possibilitou ampliar o que pensamos em duas vertentes. Uma delas refere-se aos

princípios da Educação do Campo: o protagonismo e a constituição do sujeito coletivo como articulador das políticas direcionadas à Educação do Campo, uma vez que pensar nesse sujeito é pensar em qual educação buscamos para ele; a educação como direito, que afirma ser a partir desse direito que a escola do campo se fundamenta, não sendo possível pensar escola no campo sem pensar em outros direitos como o acesso à terra e, finalmente, o princípio da materialidade do campo e do conhecimento, que define finalmente quem são os sujeitos e quais os conceitos de produção, de homem, mulher, idoso e criança permeiam as políticas direcionadas a esses sujeitos.

Outra vertente que advém dessas leituras e definições teóricas refere-se a o fato de que a política de educação para o campo como direito está em construção. Nesse sentido, os cadernos mostram o envolvimento de muitos profissionais nesse debate e priorizam o PRONERA como uma ponte, uma ferramenta fundamental para implementação da Educação do Campo. O conceito de campo foi reformulado e o movimento da busca pela educação como direito se intensificou, pois, houve proposições de políticas públicas para o campo a partir da expansão do conceito de campo e escola. Ainda pode-se perceber o alargamento do debate sobre a diversidade, a pluralidade e especificidade do campo. A Educação do Campo encontrou terreno fértil para produzir conceitos que proliferaram nos diversos segmentos da sociedade, possibilitou “cortar a cerca” do latifúndio do saber, como resultado da mobilização de sujeitos coletivos. A evolução das categorias presentes na Educação do Campo só foi possível por esse envolvimento de lutas coletivas. Acreditamos que a principal ferramenta que a Educação do Campo traz é a articulação entre educação e sociedade.

2.4- A entrada no material da pesquisa: os enunciados das narrativas dos sujeitos

A entrada no material coletado na pesquisa é um dos desafios colocados a todo pesquisador. Sabedor do alcance e das limitações dos instrumentos de coleta de dados com os quais escolheu trabalhar, ele se depara com inúmeras possibilidades de análise. Há que se fazerem escolhas. Não há como enxergar

o sujeito em todas as suas dimensões por meio dos instrumentos de coleta de dados escolhidos, sejam eles mais relacionados ao princípio de delineamento, à geração de dados, à análise de dados ou aos interesses do conhecimento que está sendo construído naquele momento.

A decisão pela entrevista narrativa foi fundamentada em uma condição explicitada por Gaskell (2013, pág.65), ao abordar a condição de elaboração de entrevistas na pesquisa social. Abordarei no primeiro plano o posicionamento sobre essa escolha, sem, contudo, fugir das principais críticas que são dirigidas a este instrumento na pesquisa social.

Nesta investigação, as entrevistas narrativas foram trazidas para o trabalho para entender o que se passa com os sujeitos pesquisados desde o momento que entram na universidade, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, em relação à escrita. Justifica-se a entrevista narrativa por ser a mesma definida por Jovchelovitch e Bauer (2002) como sendo uma entrevista com perguntas abertas e uma forma de encorajar os participantes a dizerem de suas experiências com determinado objeto. As perguntas abertas possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões. Além disso, a entrevista narrativa foi um instrumento que possibilitou olhar mais detidamente para as formas de pensar, sentir e agir apreendidas nas narrativas, revelando onde, como e quando as mudanças das formas de escrita estariam acontecendo na vida dos estudantes em relação à escrita, após a entrada na Universidade.

Argumenta Gaskell (2013)

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram...a entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. (GASKELL, 2013, p.65)

Jovchelovitch e Bauer (2002) afirmam serem as entrevistas narrativas, dentre os vários instrumentos de coleta de dados, aquele que pode ajudar o pesquisador flagrar as elaborações sobre o mundo social desse sujeito, o que coaduna com as reflexões sobre entrevistas especificados por Gaskell (2013).

A entrevista narrativa é composta de: uma iniciação, uma narração central e uma fase de perguntas.

Tabela 3: Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do espaço Formulação de questões exmanentes
Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar os sinais de finalização “coa”
Fase de perguntas	Somente “ Que aconteceu então? ” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê? ” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê? ” Fazer anotações ineditamente após as entrevistas

Fonte: JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M.W; 2013, p.97

Por se constituir em perguntas abertas, o entrevistado participante da pesquisa pode ser encorajado a refletir sobre sua experiência, uma vez que todos os sujeitos têm uma história para ser contada. Ouvir essa história já se configura como um dos momentos importantes para o pesquisador na análise das narrativas. Além disso, as perguntas abertas, no caso das entrevistas, possibilitam ao entrevistado relatar seus pensamentos e opiniões.

A utilização da entrevista narrativa como instrumento possibilitou, também, compreender as representações sociais em movimento. Justifica-se, portanto, a escolha pela entrevista narrativa, que se configura a partir das condições dadas pelo sujeito no movimento das representações sociais. Assim, as formas de pensar, sentir e agir emergiram nas narrativas, e estas por sua vez, puderam revelar onde, como e quando os movimentos de permanência/resistência, transição/desequilíbrio, reelaboração/modificação se fizeram presentes na relação dos alunos com a escrita, no momento de produção da tese.

Ao abordar as precauções do pesquisador no uso das entrevistas como instrumento de coleta de dados, Gaskell (2014) levanta questões como

dificuldade interacional em relação às questões da pergunta como elemento de mediação, não entendimento do tópico central elaborado pelo pesquisador, timidez, “lentes distorcidas” - esta última evidenciada em uma versão enganadora e impossível de ser testada pelo pesquisador. Assim, o sujeito pode não responder, responder diretamente ou responder indiretamente ou responder outra coisa diferente do que foi perguntado. Para minimizar os impactos dessas questões que podem atravessar o uso desse instrumento, o autor propõe que o pesquisador exercite uma suspeita crítica, ou seja, estranhe as narrativas para compreendê-las com todas as condições que a perpassam, não aceitando passivamente o que o entrevistado lhe apresenta no decorrer da entrevista. Procurar dessa maneira, sondar com mais detalhes o entrevistado, o que oferece ao pesquisador chances de amenizar os diversos vieses trazidos no momento da reflexão analítica de sua narrativa.

O questionário conforme explicitado em Marconi e Lakatos (2003) e Gil (1999) foi utilizado para evidenciar questões que foram amarradas posteriormente, quando trazemos o perfil de cada participante da pesquisa. Os elementos centrais do questionário contribuíram na caracterização da Turma de Licenciatura em Educação do Campo - Língua, Artes e Literatura descrita e se encontram nos gráficos que compõem parte dos Anexos da tese.

Embora possamos falar do recorte e delimitação de um objeto escolhido para ser pesquisado na tese, a pretensão de pensar que esse objeto se encontrava neutro ou evidenciado facilmente nas narrativas dos sujeitos foi ilusória. O exercício da vigilância epistemológica nesse sentido foi fundamental. Narrativas e trajetórias específicas, sujeitos diferentes em suas experiências, eis o material encontrado para análise.

2.5 Por uma análise linguístico-textual-discursiva

O primeiro passo dado no sentido de chegar mais perto dos sujeitos foi a transcrição pela pesquisadora de todo o material encontrado nas gravações.

Assumimos o sujeito como entendido em Fairclough (2001) que ancorado em uma perspectiva dialética e considera os sujeitos sociais

moldados pelas práticas discursivas, mas também capazes de remodelar essas práticas. (Fairclough, 2001, p. 70)

Ao observarmos a condição de produção do texto escrito, entendemos que tem sido buscada uma perspectiva que contemple o sujeito da enunciação nos estudos que privilegiam o texto (Bakhtin, 2003), ou seja, de onde fala, como fala e com quem fala e os modos de produção do discurso, e que as marcas textuais têm relação com as suas experiências.

Essa produção, por sua vez, é social, e, por isso, vem marcada por condições que emergem das representações do sujeito sobre o mundo. O sujeito anuncia o mundo. E suas interpretações são provenientes de um feixe de significados. Nem sempre o discurso se apresenta quando falamos. Em momentos que o sujeito silencia, e que dá permissão para as palavras serem atravessadas pelo silêncio, também podemos perceber a presença de significação. Orlandi (2002, p. 12) afirma que há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem. Assim, alerta-nos para o fato de que “todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer”. Mas o que é enunciar, então?

Para Assis (2014) ,

o termo enunciação refere-se à atividade social e interacional por meio da qual a língua é colocada em funcionamento por um enunciador (aquele que fala ou escreve), tendo em vista um enunciatário (aquele para quem se fala ou se escreve). O produto da enunciação é chamado enunciado. No campo dos estudos da linguagem, assim como tantas outras noções, a de enunciação apresenta variações na forma como é definida, conforme a abordagem teórica em que seja tomada. (ASSIS, 2014, s.p).

Essas formas teóricas anunciadas pela autora podem ser encontradas nos autores que tratam a língua como objeto de enunciação.

Assis (2014) argumenta que

Bakhtin, Benveniste e Ducrot estão entre os autores mais citados relativamente a essa noção. A despeito das variações no modo como essa concepção é tratada teoricamente, normalmente ela é tomada em relação direta com a noção de enunciado, pois, sem o dizer, ou seja, sem a enunciação, não há o dito, isto é, não há o enunciado. A compreensão do enunciado – oral, escrito ou organizado por meio de múltiplas semioses (linguagens) – pressupõe sempre a situação de enunciação. É dela que vêm as orientações para o sentido do enunciado: (i) quem enuncia (seu papel social e conhecimentos

partilhados com o enunciatário); (ii) a quem se dirige (seu papel social e conhecimentos partilhados com o enunciador), (iii) onde ocorre (lugar físico: sala de aula, cantina, p. ex.; espaço institucional: escola, tribunal, igreja, p. ex.); (iv) quando ocorre, entre inúmeras outras condições. Isso significa, ainda, que o enunciado, embora se revele em uma materialidade linguística, pois dela depende, não é uma realidade da língua; é uma realidade do discurso. (ASSIS, 2014, s.p).

Ducrot(1987), ao lançar críticas a Saussure em relação à sua tese sobre as relações língua e fala, elucida algumas relações entre a enunciação e o enunciado. Para esse autor, a enunciação pode ser introduzida no interior do enunciado. Cada ato de enunciação constitui um acontecimento único, que implica um locutor particular. Construir um enunciado é, pois, necessariamente, fazer abstração dessa infinidade de empregos dos modos de enunciação. Afirma Ducrot (1980, p.34) que “o sentido do enunciado é uma descrição, uma representação que ele traz de sua enunciação, uma imagem do acontecimento histórico constituído pelo aparecimento do enunciado”. A enunciação é definida por Ducrot como o surgimento do enunciado, tornando-se este o objeto de suas análises, sem, contudo, se desvincular, em nenhum momento de sua perspectiva enunciativa. .

Já Benveniste vai incorporar a essa enunciação a subjetividade, que é a capacidade de o locutor se propor como sujeito de seu discurso. Esta se funda no exercício da língua.

Para Barbisan (2015) apud Benveniste (1970),

A enunciação é vista como um processo, um ato pelo qual o locutor mobiliza a língua por sua própria conta. É o ato de apropriação da língua que introduz aquele que fala na sua fala. O produto desse ato é o enunciado, cujas características linguísticas são determinadas pelas relações que se estabelecem entre o locutor e a língua. Assim, a enunciação é o fato do locutor, que se apropria da língua, e das características linguísticas dessa relação. A enunciação converte a língua em discurso pelo emprego que o locutor faz dela. Desse modo, a língua se semantiza. (BARBISAN, 2015, p.28)

Se em Ducrot e Benveniste encontramos a enunciação elaborada a partir do enunciado, de dentro dele e a partir do sujeito que participa dessa elaboração como enunciador, em Bakthin encontramos o sujeito que age na e pela linguagem. O sujeito que se desdobra para libertar-se das amarras das estruturas por meio da história. O sentido da palavra, para o sujeito bakthiniano, é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas

significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir.

Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin propôs uma noção mais ampla de contexto cultural, situado historicamente, criado com e pelo discurso dos outros. Dessa forma, ele afirma que, embora as diversas classes sociais possam servir-se de uma só língua, constituindo-se em uma comunidade semiótica, certamente esta não se confunde com aquela. Para o autor é esse entrecruzamento de vozes que tornam o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. Fora das lutas sociais, a língua não teria existência concreta, o que corroboramos em relação à escrita.

Assim, “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações”. (BAKHTIN, 2006, p.108). A palavra seria, então, esse lugar que agrega a duplicidade do sentido. O autor assevera que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN. 2006, p.108)

Para o autor, a partir da consideração do eu com os outros, “toda enunciação é socialmente dirigida”. Já no final dos anos vinte, o autor defendia a necessidade de uma teoria linguística da enunciação como único meio de dar conta da compreensão real das formas sintáticas. Em sua teoria, “as análises sintáticas dos elementos do discurso constituem análises do corpo vivo da

enunciação”, pois, as formas sintáticas são as que mais se aproximam das formas concretas da enunciação, além de estarem ligadas às condições reais da fala (BAKHTIN, 1929, p. 139).

Entendemos que fazer pesquisa é viver as tensões que nos constituem enquanto seres de relações. A pesquisa pode revelar, desvelar, ocultar, ou olhar onde o silencioso se expressa. Assim, esse diálogo não significa apenas aquilo que é verbalizado, mas, também, o avesso dos fatos concretos e, em muitos casos, até imaterializável.

É preciso suportar as dores do aprendizado constante, aguentar a rebelião da informação que caduca a cada minuto e a angústia ligada ao tempo da produção da pesquisa em confronto com o *tempo da experiência*. (MATOS, 2009).

Escolhas são necessárias para entender esse vasto mundo, e um olhar voltado para as formas da linguística em seu teor discursivo revelou-se como uma delas. São as vozes dissonantes, que, quando evidenciadas, promovem interpretações ricas. A maioria dos objetos se encontra com formações discursivas cristalizadas e daí a necessidade de sairmos de uma análise do discurso maniqueísta e centrada apenas no dizer. Nisso reside a grande contribuição da Análise do discurso, pois recupera as condições de produção e a argumentação para além da linguagem oral e faz pensar na ação do sujeito frente ao mundo.

Portanto, a escolha por selecionar um dado objeto discursivo e dizer como ele se construiu nesse discurso caracterizou a busca empreendida na análise. Sabe-se que o sentido é uma coisa que resiste ao leitor. Tem que ter esforço para decifrar. Quais as ferramentas que temos para avançar sobre esse sentido para decodificá-lo, ler esse discurso numa certa extensão? A resistência ao sentido é específica de cada pesquisador, mas revela-se inerente a todo leitor. Qual o sentido de uma palavra gerada numa matriz conceitual? À Análise Crítica do Discurso interessa o lugar social, a identidade, os interesses, que são vistos a partir dessa concepção de leitura dos discursos.

Para Magalhães (2009)

o interesse dos pesquisadores de ADC estabelece-se em torno de questões sociais em que está envolvida a naturalização de ideologias e abuso de poder e em torno de uma agenda de intervenção e mudança social por meio do estudo das instâncias de discurso. (MAGALHÃES,2009, p.26)

Na Análise do Discurso existe também a correlação entre três formas de comportamento verbal: falar, dizer e querer dizer. Por exemplo: se alguém diz: “*a porta está aberta*”, há pelo menos três formas de entendimento dessa frase: pode ser para que alguém entre, pode ser uma reprimenda, convite, ou para avisar alguém que deixamos a porta aberta. O não dito ainda é mais revelador de sentidos, pois traz à tona ‘o querer dizer’. Quando chegamos ao “querer dizer” o dissenso começa. Perguntas e respostas sempre geram interpretações no domínio do falar-dizer-querer-dizer.

O querer dizer vai ter sempre margem de interpretação. O grande desafio é: o que ele quer dizer com isso? Considera-se nesta pesquisa que podemos recuperar o querer dizer pela identidade de quem emite esse dizer, ou seja, por meio do traçado de trajetórias em convergência com a recuperação da memória discursiva desse sujeito. A narrativa dos perfis analíticos pretendeu descrever o entrevistado e também resgatar de suas trajetórias a condução da análise por meio do que ele diz e do que se conheceu dele. Assim, chega-se ao argumento central da entrevista. Para codificar o sentido foi preciso verificar a dimensão linguística, cultural e pessoal do entrevistado. Essas dimensões geram o consenso e o dissenso, que por sua vez deram origem à formação discursiva, que é de onde vem o sentido impresso pelo sujeito à sua narrativa. Aqui se vê também a contribuição efetiva da AD neste trabalho.

Para Foucault (1971) certos tipos de discurso têm uma relação privilegiada com a memória. Assim, discursos literários, religiosos, jurídicos, estão destinados a suscitar “palavras que os retomam, os transformam ou falam deles” (Foucault,1971, p.24). A questão central do trabalho e mais desafiadora foi realizar a costura dessas dimensões: a dimensão cultural, social e política e a dimensão pessoal das experiências vividas dos sujeitos que sustentaria a contradição. O desafio da análise foi o caos emergente de uma quantidade substantiva de dados. O óbvio não é uma fragilidade pessoal diante

dos fatos que se apresentam em uma narrativa? De onde vem o sentido, aquilo que gera a resposta social ao que se pode traduzir dele? Foi preciso recolher os elementos para reconstruir o movimento das representações sociais. Toda a análise começou cristalizada. O processo que se desenvolveu permitiu orientar esse processo. A abertura ao outro foi importante e em muitos momentos optamos por inferir, antecipando condições que estavam presentes, mas não latentes nas narrativas. Consideramos o sujeito como um conjunto de vozes. A ideia do sujeito coletivo, em muitos momentos prevaleceu. O sujeito, então, visto desta forma, carregava duas ideias centrais: a ideia de intertextualidade e ideia de polifonia.

As narrativas dos sujeitos se tornaram, portanto, textos que se amparam em outros contextos e a voz proveniente da relação desse sujeito com a escola, com a família e com o campo, como lugar de contrastes e vivências. Quem fala não representa apenas a voz dele mesmo, está dentro de uma formação discursiva. A formação ideológica propalada pela AD foi contemplada quando se optou por olhar o lugar do dizer desse sujeito. A formação discursiva tornou-se o lugar da constituição do sentido. Assim, o sentido só se deu a partir da formação social, formação ideológica e formação discursiva. Pode-se constatar que a formação ideológica se caracteriza pelo fato de que não existe sentido que se dá fora da ideologia, totalidade e complexidade, o que gerou novamente uma contribuição específica da AD para o trabalho.

A preocupação central revelou-se quando o objeto mostrou um significado *a priori*, e foi então que se experimentou que os sentidos dependem das circunstâncias de uso. Então, a ilusão sobre o sentido foi buscada. Já que não havia possibilidade de dizer se o sentido era real, foram elaboradas as categorias por escolhas, que convergiram nas representações sociais buscadas dentro das entrevistas narrativas. O crivo da razão não retira a ilusão do sentido e a pesquisa serviu-se dessa condição. Assim, na elaboração dos tópicos centrais dos enunciados buscou-se entender como é que os objetos localizados se organizavam, os princípios da causalidade entre os objetos-integração-oposição-semelhanças-contraposição-inferências.

Quando se organizaram os enunciados básicos que deram origem às categorias foi preciso lembrar que o processo argumentativo tem dentro dele a argumentação e o argumento. Entende-se que a argumentação privilegia a

forma linguística que atribuímos ao enunciado e que, por sua vez, pode ser organizado de formas variadas. A partir de cada padrão podemos obter um efeito argumentativo diferente. O argumento é um enunciado que sustenta a orientação dada a um discurso, que, por sua vez, emerge da natureza semântica do lugar do dizer e serve para afirmar, contestar, descrever um certo estado de coisas, do mundo e da vida dos sujeitos.

Assumi o discurso como um dos lugares de expressão das representações sociais; interessou-me compreendê-lo e, por meio dele, as manobras realizadas pelos sujeitos de forma a tomar posição em relação ao que é dito. Orientada por ideias já traduzidas pela Análise do Discurso (AD), desde o momento de coleta e transcrição das narrativas compreendeu-se, assim como expressa Magalhães (2009), que os rótulos “abordagens discursivas”, e em especial “análise do discurso” (AD), aglutinam escolas teóricas e campos de estudo da linguagem os mais diversos, abrangendo diferentes grupos de pesquisadores franceses, americanos, ingleses e australianos, para listar apenas aqueles cuja base é o pensamento ocidental. Optamos, neste trabalho, entender que ninguém produz nada fora do lugar social que ocupa. Esta afirmativa ajudou-nos a construir os *corpora de análise* e pensar sobre as condições de produção das narrativas dos sujeitos.

Compreendemos, desde a definição da narrativa central da entrevista, que as perguntas, as respostas, os silêncios e os não-ditos situavam-se entre o discurso e a ação dos sujeitos. Assim, a análise discursiva empreendida para selecionar as escolhas lexicais e semânticas dos textos evidenciavam elementos que emergiam dessa convergência. Os dados, as condições de produção do discurso e do sentido geraram a avaliação de duas perspectivas diferentes e quais são as possibilidades de se analisar, a partir do mesmo tema, essas perspectivas. A opção por uma análise realizada por meio das narrativas dos sujeitos revela-se a partir do que entendemos por discurso. Essa definição contempla não apenas uma análise linguística, mas também a crítica social e o momento histórico da contemporaneidade e nesse sentido podemos dizer que se encontra também vinculada à perspectiva da ACD que enfoca a desigualdade social e as formas pelas quais os textos são usados para denotar poder e ideologia.

Assim a língua participa de processos sociais, e é nela que podemos perceber a emergência de desafios ligados à superação das desigualdades. A crítica liga-se ao fato de que não é óbvio que as relações sociais se façam sem poder e dominação e que os grupos mais afetados pelo alijamento de direitos são os mais vulneráveis e suscetíveis de sofrerem este escamoteamento que se faz por meio da linguagem.

Amorin-Silva (2016, p. 166) afirma que os movimentos que os sujeitos realizam a partir de suas experiências com determinado objeto, “é um processo dinâmico e criativo, o qual possibilita aos sujeitos as idas e vindas, na perspectiva de construírem seus saberes, elaborá-los e compartilhá-los”. Por entendermos que nenhum objeto é dado fora do contexto de significação e que nenhum sujeito fala independentemente do lugar social que ocupa, buscou-se, neste trabalho, chegar mais perto da narrativa do sujeito, evidenciada pela sua maneira de se colocar diante de um objeto em todas as suas dimensões: experiências vividas com o objeto, relações estabelecidas a partir da entrada na escola, e por fim, as condições de interação com esse objeto após a entrada na Universidade. Argumentamos, com isso, que os sujeitos podem até chegar a um significado aproximado com outros sujeitos, mas cada um embute no objeto o sentido que ele experimenta.

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreverá os procedimentos e instrumentos metodológicos da pesquisa, o campo de pesquisa, a Turma de Licenciatura em Educação do Campo na área de Língua, Artes e Literatura e também os sujeitos da pesquisa.

O campo da pesquisa

A pesquisa que ora se apresenta foi formatada a partir do momento em que visualizamos ser uma turma de Língua, Artes e Literatura, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG o lugar para o alcance do entendimento do objeto que definimos estudar. A

referida turma é composta de 31 alunos, com entrada por processo de seleção ocorrido em 2013. O ingresso da Turma da LAL 2014 foi regido por edital¹⁴ e traz como um dos critérios de seleção a exigência de que o ingressante tenha residência e/ou trabalhe no espaço sócio territorial do campo.

Na definição do curso o presente edital oferece um detalhamento das condições de oferta e também especifica o que se pretende dessa formação.

Assim,

O curso de Licenciatura em Educação do Campo habilita professores para atuar nos últimos quatro anos do Ensino Fundamental e Médio, na Área de Línguas, Arte e Literatura, em escolas que atendem as populações do campo. São consideradas como escolas do campo aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística como rural, e, mais amplamente, aquelas escolas que, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas, atendem a populações cuja dinâmica social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo. O curso será ofertado em regime de alternância entre Tempo Escola e Tempo Comunidade. O Tempo Escola será desenvolvido durante o semestre acadêmico com duração aproximada de 4 a 5 semanas, em regime de tempo integral no Campus da Universidade Federal de Minas Gerais. O Tempo Comunidade será desenvolvido durante o semestre acadêmico nos locais de moradia e/ou de trabalho dos estudantes, por meio de projetos de estudos vinculados ao contexto e às escolas do campo. Os estudantes considerados carentes receberão o equivalente a 3 (três) bolsas da Fundação Universitária Mendes Pimentel, por ano, para custear sua participação nas atividades do curso durante o Tempo Escola. (Edital do Vestibular).

O ingresso dessa turma na Universidade se deu no primeiro semestre de 2014. No momento da aplicação dos questionários os alunos estavam cursando o 2º Tempo Escola (TE). O Tempo - Escola é o período do Curso em que os alunos permanecem na Universidade para terem aulas com os professores de referência dos conteúdos estudados durante todo o ano escolar. Em cada TE os estudantes vivenciam experiências diferenciadas no que diz respeito às disciplinas na matriz curricular do curso. Acontecem também as atividades do TC (Tempo Comunidade).

Para Antunes-Rocha (2009, p.50), o TC se configura como momento rico e propício para se pensar as diversas realidades do campo “é desenvolvido nos locais de moradia/trabalho dos educandos”, e tem como objetivo oferecer aos

¹⁴Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2013/Edital_Vestibular_LeCampo.pdf

alunos a possibilidade de pensar a comunidade, o espaço físico, social e político como dimensão formativa do curso de Licenciatura.

Assim, esse momento se reveste de um grande valor pedagógico ao pensar a dimensão formativa para além da Universidade e ao possibilitar aos alunos que vivenciem realidade diversas, na busca por compor um mosaico de experiências que evidenciem toda a construção que realizam durante o curso, sejam elas relacionadas às aprendizagens construídas por meio das disciplinas, nos estágios e também nos espaços de formação a que têm acesso durante o Tempo Escola.

Entre as várias atividades que os alunos desenvolvem no Tempo Comunidade – TC há uma ida coletiva em uma cidade de Minas Gerais para que sejam realizadas visitas orientadas e intervenções nas escolas do campo. A escolha da cidade ocorre no Tempo Escola em uma assembleia.

Portanto, a preparação desse momento de ida às escolas e comunidades envolve todo um programa de ações. Não é um momento pontual dentro do curso, e, sim, um movimento circular, que se insere nesses tempos e espaços de formação já evidenciados, e se dá sempre de forma coletiva. Há uma preocupação em ligar todos os pontos, conectar os alunos das diversas áreas e trabalhar na perspectiva da organicidade, com definição *a priori* das responsabilidades de cada sujeito envolvido. Assim, o Tempo Comunidade se configura nos encontros de preparação, contando com a colaboração efetiva dos professores do curso, bolsistas e pesquisadores. Alguns alunos do Curso funcionam como âncoras, aqueles que residem na cidade e se responsabilizam por fazerem os contatos com diversos órgãos e setores da sociedade local, destacando-se, nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores, e outros. Como aconteceu no caso de Paracatu, momento em que pude acompanhar de perto as atividades, cooperativas foram convidadas para participarem de debates e mesas de discussão sobre o cooperativismo e o pequeno agricultor familiar. Essas parcerias são fundamentais para o êxito dos trabalhos no Tempo Comunidade.

Os sujeitos da turma escolhida para a pesquisa foram convidados a participarem da pesquisa, e por meio da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) se disponibilizaram a participar da

entrevista. Esse termo foi lido e assinado por todos. Na aplicação do questionário, permaneci em sala de aula com a turma durante a oferta da disciplina “Memória, escrita e oralidade” ministrada pelo Prof. Dr. Josiley Francisco de Souza.

3.1 A turma de Licenciatura em Educação do Campo - Língua, Artes e Literatura

A turma em que a pesquisa foi realizada apresenta as seguintes características: foi composta inicialmente por 34 alunos, mas, no momento em que cheguei à turma havia apenas 28 alunos frequentes. Os motivos pelos quais os outros alunos estavam ausentes foram vários: licença-maternidade, falta ao período do Tempo Escola e falta às aulas no dia da aplicação do questionário. Dos alunos faltosos, uma aluna foi entrevistada no Tempo Comunidade, pois havia perdido o momento das matrículas. O questionário foi realizado por ela, nesse momento também. Uma aluna não veio desde o momento da matrícula, o que se configurou como desistência. Outras 03 alunas estavam de licença-maternidade e uma aluna desistiu do curso no primeiro TE.

A turma apresentava um perfil bem homogêneo no que diz respeito a aspectos de formação escolar, situação profissional e escolaridade dos pais, moradia e outros. Descreverei essas características abaixo em formato de texto. Os dados foram tabulados por meio do programa Excel e foram feitos 29 gráficos que ajudaram a compor as análises que estamos empreendendo.

Do total de 28 alunos, 68% realizaram todo o ensino fundamental no campo. Já no ensino médio, esse número se inverte e podemos ver que 71% desses sujeitos realizaram essa etapa da formação em escolas na cidade. O movimento que pudemos verificar aqui é bem comum, pois a luta pela universalização do Ensino Médio, frequente na educação brasileira, não é diferente para os povos que residem no campo. Isso explica o fato de que eles saiam de suas residências e se mudem para a cidade nessa etapa do ensino, o que parece ter ocorrido com os sujeitos da pesquisa. Isso se explica ao confrontarmos os dados de moradia, pois 46% têm residência no meio rural e 54% residem no meio urbano, embora exerçam atividades ligadas ao campo. A situação de moradia é bem definida também, totalizando 60% de sujeitos que

têm casa própria, com uma estimativa de 04 pessoas por moradia. O quadro 02 apresenta o número de estudantes e seus locais de moradia.

Quadro 2: Localidade de moradia dos estudantes da LAL 2014

Municípios de origem	n.
Jenipapo de Minas	02
Rio Pardo de Minas	09
Almenara	01
Icaraí de Minas	05
Ouro Verde de Minas	02
Pintópolis	01
Araçuaí	01
Medina	01
Itaobim	01
Teófilo Otoni	02
Jordânia	01
São João das Missões	01
Taiobeiras	01
Total	28

Fonte: Dados do questionário- elaboração da autora

Quanto à situação profissional e escolaridade dos pais desses sujeitos pudemos constatar que as mães apresentam escolaridade mais ampliada que os pais. Assim, 47% das mães tem ensino fundamental completo e nenhum pai possui essa formação. Ainda constatamos que 12% dos pais (figura masculina) nunca frequentou a escola, o que pode nos dizer do acesso precário ou da negação do direito à educação a essa população.

A situação profissional dos pais também chama a atenção para a análise da pesquisa. Todos os pais dos sujeitos são agricultores e nenhum deles exerce atividade remunerada com carteira assinada. Quanto à situação profissional dos sujeitos da Turma LAL 2014, constatou-se que 13 alunos trabalham e 15 não exercem atividade remunerada. Desses 13 que trabalham apenas 04 possuem vínculo empregatício com carteira assinada. A fonte de

renda descrita por eles como sustento de suas famílias é o PIBID e a Bolsa Permanência¹⁵.

Os sujeitos se definiram como católicos quanto ao pertencimento religioso e 01 deles definiu-se, também, frequentador da religião espírita. Ao serem convocados a esclarecerem suas atividades cotidianas, os sujeitos afirmaram atividades diversificadas, que, embora preferidas, nem sempre podem ser praticadas ou frequentadas por eles. Dentre as atividades preferidas destacam-se ouvir música, utilizar a *internet* e praticar esportes. Dentre as atividades praticadas estão as mesmas atividades, acrescidas de outras ligadas a leituras, escritas e filmes. As atividades realizadas frequentemente são festas de família, religiosas, casas de amigos e quermesses.

Ao serem indagados sobre quais atividades realizam, além de estudar, percebe-se uma preferência pelo esporte, por atividades domésticas, leituras, músicas, namoro. A TV não ocupa lugar significativo nas atividades realizadas pela turma. No total de alunos, as idas a teatros e cinemas não são atividades realizadas com frequência. O acesso a esses espaços em cidades do interior é escasso. Assim, no momento da aplicação do questionário, dos 28 alunos frequentes, 12 revelaram nunca terem ido ao cinema. A leitura ainda ocupa um grande espaço como atividade mais realizada e 13 alunos disseram ter lido um livro no mês anterior à pesquisa.

O dado que verifica o acesso ao computador e à *internet* revela que, embora os sujeitos possuam computador e saibam usar a *internet*, a frequência de utilização é restrita à *internet*, que ainda não se faz presente no campo de maneira efetiva. Alguns programas federais levam o sinal até as escolas do campo, mas de forma ainda incipiente para a população no geral. Assim, embora os sujeitos admitam que utilizam o computador mais de 05 vezes ao dia, o uso da *internet* para e-mails, pesquisas e outras demandas da *web*, ainda são restritos ao momento em que se dirigem às cidades próximas ou às

¹⁵ O Pibid é um programa da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Encontra-se paralisado devido aos cortes realizados pelo Governo Federal em relação a programas essenciais nas Universidades no ano de 2016.

escolas. Nos momentos em que utilizam a *internet*, 24 sujeitos afirmaram que utilizam para pesquisas, 18 revelaram que fazem uso do *facebook*, 11 sujeitos fazem uso maior do *whatsapp* e 09 sujeitos disseram utilizar a *internet* para outras consultas. Ao serem indagados sobre a participação em organizações sociais, 13 disseram participar de alguma organização e 15 sujeitos não participam. São participantes de associações de produtores rurais e de sindicatos, sendo que 04 sujeitos exercem funções de liderança.

Foi indagado desses sujeitos quais as atividades ligadas aos gêneros textuais escritos e as escritas mais comuns em suas comunidades e famílias. Os suportes da escrita, os tipos e as escritas mais comuns no dia-a-dia também serviram para compor um quadro de análise sobre os participantes. Assim, os gêneros textuais mais comuns são: mensagens, textos em geral, anotações, bilhetes e atas de reuniões. Poesias, diários, poemas e cartas aparecem como secundários para os sujeitos. As anotações lideram como escrita mais comum no dia-a-dia, seguidas por mensagens e bilhetes.

Quanto aos suportes de escrita mais utilizados por eles destacam-se os documentos feitos no programa *word* do computador e as escritas realizadas no caderno. Aparecem ainda como suportes as redes sociais (*whatsapp* e *facebook*) e as agendas e cadernetas. Os papéis avulsos, como papel ofício, também apareceram como suportes utilizados pelos sujeitos. Ao serem indagados sobre o hábito de escrever frequentemente, 06 sujeitos disseram que só escrevem o necessário e os demais escrevem com frequência.

3.2 Os sujeitos escolhidos para a entrevista

Do total de 28 alunos, 14 foram escolhidos para as entrevistas da pesquisa. Essa escolha se deu devido à resposta que os sujeitos deram no questionário sobre o que escrevem e que consideram importante na vida deles. Assim, os estudantes que responderam à questão proposta “o que você escreve e qual a importância da escrita em sua vida”, evidenciando textos que eram do cotidiano e a escrita para o contexto científico foram selecionados para a entrevista narrativa. Nos questionários também notamos que 03 estudantes deixaram a questão em branco e que alguns não viam nenhuma importância em suas escritas.

Tabela 4: Principais escritas produzidas pelos estudantes

Sujeitos	Respostas à questão “O que você escreve”
Antônio	
Daniel	
José	
Giovana	Anotações da faculdade, trabalhos e textos em geral
Beatriz	Livro de Memórias, poesia sobre a guerra e mensagens
Júlia	Textos acadêmicos da faculdade e livro de memórias
Sofia	Textos acadêmicos, relatórios judiciais e livro de Memórias da LAL
Ana	Nunca escrevi nada importante, que me lembre.
Manuela	Uma poesia, uma carta, uma mensagem importante para mim. E tem o livro de Memórias da LAL
Helena	O livro de memórias da LAL, mensagens, preces na igreja e no meu diário pessoal
Clara	Mensagens póstumas, de aniversários e homenagens diversas
Luísa	Mensagens românticas, lista de compras, trabalhos de pesquisa da faculdade
Débora	Plano de aulas, relatórios e anotações
Liz	Nunca escrevi nada importante

Fonte: Dados do questionário- elaboração da autora

A caracterização dos sujeitos foi realizada utilizando-se dos nomes escolhidos em um Dicionário brasileiro de nomes próprios. Decidimos, para além dos dados pessoais, privilegiar os descritores das trajetórias dos pais e o pertencimento religioso dos sujeitos por considerarmos que ao unirmos os elementos centrais de pertencimento dos sujeitos, suas narrativas podem ser compreendidas, considerando-se que nenhum dizer se dá fora do campo de experiências que são acessados por cada sujeito participante da pesquisa.

Tabela 5- Caracterização dos sujeitos participantes

Nome	Sexo	Idade	Estado civil	Religião	Trajetória Escolar		Trajetória Profissional	
					Pai	Mãe	Pai	Mãe
Antônio	Masc	18	Solteiro	Católica	Não estudou	Ens.Fund.	Agricultor	Agricultora
Daniel	Masc	19	Solteiro	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Agricultor	Do lar
José	Masc	23	Solteiro	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Agricultor	Agricultora
Giovana	Fem.	18	Solteira	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Agricultor	Agricultora
Beatriz	Fem.	32	Casada	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Agricultor	Do lar
Júlia	Fem.	22	Solteira	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Agricultor	Cantineira
Sofia	Fem.	24	Casada	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Agricultor	Aposent.
Ana	Fem.	19	Solteira	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.Médio	Agricultor	Cantineira
Manuela	Fem.	21	Solteira	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Agricultor	Do lar
Helena	Fem.	18	Solteira	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Desemp.	Do lar
Clara	Fem.	30	Casada	Católica	Ens.fund.inc.	Não estudou	Agricultor	Agricultora
Luísa	Fem.	20	Solteira	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.	Agricultor	Agricultora
Débora	Fem.	21	Solteira	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.	Agricultor	Agricultora
Liz	Fem.	18	Solteira	Católica	Ens.fund.inc.	Ens.fund.inc.	Agricultor	N.inform.

Fonte: Questionário da pesquisa. Elaborado pela autora.

Assim, percebemos na tabela 5 que são 03 participantes do sexo masculino, 11 do sexo feminino. A idade varia de 18 a 32 anos e todos se declararam católicos. Quanto à escolaridade do pai, 13 participantes informaram que o pai realizou o ensino fundamental incompleto, estudando até a antiga 4ª série, equivalente ao 5º ano do ensino fundamental e um pai nunca frequentou a escola. Nove participantes afirmaram que a mãe tem ensino fundamental incompleto, também estudando até a 4ª série; 03 mães possuem o fundamental completo até a antiga 8ª série (hoje 9º ano); 01 mãe nunca estudou e 01 possui o Ensino Médio. Todos os pais (figura masculina) são agricultores e 06 mães também trabalham com a terra; 04 mães são do Lar; 02 são cantineiras; 01 é aposentada e a profissão de 01 mãe não foi declarada.

3.3 O contato com os participantes

As 7 primeiras entrevistas, realizadas no segundo Tempo Escola dos participantes da pesquisa, aconteceram após serem previamente agendadas e foram realizadas na casa onde os alunos se encontravam hospedados. Foi estabelecido um contato com uma das participantes da pesquisa, por meio do *facebook* com a pesquisadora no mesmo dia e que a entrevista aconteceu. Essa aluna se mostrou bem receptiva à pesquisa e ofereceu ajuda para que pudéssemos chegar aos outros participantes. Esse contato foi amparado nas relações estabelecidas com a turma e que possibilitaram chegar mais perto dos sujeitos selecionados para a conversa.

Do total de 28 sujeitos que responderam ao questionário, escolhemos 14 participantes. Desse total, 09 sujeitos fazem uso frequente da escrita e utilizam suportes e tipos de escrita variados. O grupo escreve frequentemente: poesias, cartas, mensagens póstumas e de aniversários anotações em trabalhos da faculdade e em notas de aulas, textos acadêmicos, preces da igreja, diários, relatórios judiciais, listas de compras, planos de aulas. Também ressaltaram a importância que o Livro de Memórias da Turma¹⁶ teve em suas vidas classificando-o como a escrita mais importante que já fizeram. 02 (dois) sujeitos foram escolhidos por afirmarem que nunca escreveram nada importante. E outros 03 (três) sujeitos deixaram em branco a questão escolhida no questionário como critério para a seleção, porém, a atuação dos mesmos em organizações sindicais de trabalhadores foi determinante para nossa escolha.

Fui bem recebida por todos os integrantes do grupo que ocupava a casa. Encontrei-me com o grupo de alunos na portaria da Universidade e fui levada até o local onde estavam por duas alunas do Curso que gentilmente me

¹⁶O Livro de Memórias da LAL 2014 faz parte de um conjunto de ações desenvolvidas pelo professor Josiley Francisco de Souza em suas aulas e tem como objetivo resgatar as memórias dos alunos (as). Essa busca insere-se nos objetivos do curso. Para mais informações sobre a construção do Livro de Memórias ver MACHADO, Maria Zélia Versiani et.al. Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS; A.A. Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

indicaram o caminho a seguir. A chegada dos outros alunos aconteceu minutos depois, pois vieram a pé até a casa onde estavam hospedados.

Antes da entrevista, pude conversar com todos eles, expor os motivos pelos quais eu estava ali na casa, por que e como havia selecionado os participantes para a entrevista. Estes foram os assuntos mais recorrentes e que de certa forma, deram fundamentos à minha presença e responderam aos anseios que se apresentaram logo que se deram conta da pesquisa.

Indagações sobre o quê conversar, responder ou expor na entrevista surgiam a todo o momento e eu percebia que eles disputavam quem ia conversar comigo primeiro, o que para mim significa o estranhamento acerca dos lugares tanto da pesquisa quanto da pesquisadora, e que será levado em conta ao fazer a leitura e a análise das narrativas.

Outras 05 entrevistas aconteceram no apartamento em que os alunos estavam hospedados próximo à Universidade. Por sugestão dos participantes, realizei todas em um único apartamento, uma vez que estavam organizando as malas, roupa e pertences para viajar no outro dia. Não haveria tempo suficiente na tarde seguinte porque teriam aulas até o momento de saírem para viajar. Observamos que a organização que os estudantes vivenciam no curso é transferida para outros eventos da vida cotidiana: horários, organização do apartamento, e até mesmo o fato de terem realizado uma votação para decidirem onde seria a entrevista.

O apartamento escolhido foi o melhor localizado em função dos participantes da pesquisa. Estava bem organizado, já que os moradores não haviam começado a arrumar as malas para a viagem. Como estabeleci contato com eles inicialmente nas aulas da LECAMPO foi muito tranquilo gerenciar os momentos da entrevista. A decisão de quem ia falar primeiro coube a eles, depois de muitas risadas e desconforto, afinal, como disseram, não é bom se expor assim para as pessoas. Escolhi um quarto do apartamento e realizei as entrevistas com esse grupo lá. Ao perceber o desconforto por causa da gravação da entrevista, eu sempre procurei minimizar isso com alguma fala que deixasse claro que o gravador servia para me ajudar na memória daquilo que eles estavam me contando, pois tudo que falariam era importante para mim. Esse estranhamento não ocorreu com todos os

participantes e para alguns o gravador não fez diferença no momento de nossa conversa.

A entrevista com os últimos 02 sujeitos escolhidos aconteceu em meio aos estudos e formação do IV Encontro do Tempo Comunidade ocorrido em Paracatu entre os dias 13 e 16 de maio de 2015. Os alunos ficaram hospedados juntos, e isso facilitou o encontro com eles. Tive a oportunidade de participar de todo o encontro e visitar as escolas escolhidas para o desenvolvimento dos trabalhos dessa etapa do curso.

Decidimos traçar um caminho de análise levando-se em conta o movimento das representações visualizado nas narrativas por meio de uma análise linguístico-textual-discursiva.

CAPÍTULO 4- REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA: A ESCRITA EMERGENTE NAS SITUAÇÕES COTIDIANAS E/OU APRENDIDAS

Considerando-se que as trajetórias possibilitam entender o movimento das representações sociais sobre a escrita, optamos, neste capítulo, por traçar um perfil analítico dos sujeitos a partir do questionário aplicado, das entrevistas narrativas e de elementos oriundos de contatos informais com o campo de pesquisa, sejam esses momentos de aula ou de tempos específicos do curso, como é caso do Tempo-Comunidade.

Conforme argumenta Amorim (2015), a elaboração dessas trajetórias nos possibilitou compreender como os sujeitos estão vivenciando a experiência do contato com a escrita na Universidade e em outros espaços. A trajetória permite compreender a experiência com a escrita em espacialidades e temporalidades diferenciadas. Assim, concordando com Amorim (2015), percebemos que as entrevistas apresentam certa regularidade. Os sujeitos preferiram iniciar suas narrativas marcadas por uma temporalidade específica: a entrada na escola; o que nos levou a pensar que a escola demarca, sim, este contato, e por isso, estabeleceu-se como lugar central dentro das narrativas. Os participantes da pesquisa possuem uma narrativa na qual descreveram o encontro inicial com a escrita; em outros momentos, nos permitiram entender os contatos com a escrita nas situações informais, no trabalho e até mesmo

dentro da comunidade. A descrição das experiências dos sujeitos da pesquisa pode ser visualizada nos perfis a seguir:

4.1 PERMANÊNCIAS E RESISTÊNCIAS NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCRITA

4.1.1 Débora: “Só que no início eu tinha muita dificuldade com a escrita”: da dificuldade inicial à permanência do movimento de elaboração.

Débora tem 21 anos. É solteira e reside com os pais em casa própria, no campo, com mais 05 pessoas. Seus pais possuem ensino fundamental incompleto e são agricultores. Débora é presidente da Associação Comunitária de Moradores, é católica e é professora em uma Escola Família Agrícola (EFA), contribuindo segundo ela, para o sustento de sua família.

Ela realizou toda a sua escolaridade em escola pública no campo e a trajetória escolar de Débora não exigiu ausentar-se de sua residência para estudar na cidade, uma vez que a escola está próxima de sua casa. Revelou em sua narrativa a dificuldade que enfrentou para conseguir uma vaga nessa escola e os percursos que adotou para ter êxito. Afirma ter chorado muito para alcançar seu objetivo, mas, anteriormente, havia dito que aprendeu ler e escrever muito nova e que sempre esteve à frente na escola em 1 ano, pois já havia entrado alfabetizada na escola.

Débora afirma

só tinha escola lá uma Escola Família Agrícola e lá nesse tempo eles faziam seleção e aí cada comunidade ia 4 ou 5 estudantes, porquê tinha muitos que se matriculavam, aí tinha a escola estadual lá só que a escola estadual lá... assim, não... nunca me interessou como sendo a escola pra mim estudar e aí comecei a chorar porquê eu queria uma vaga na EFA e aí depois eu consegui essa vaga e fui pra EFA e me apaixonei e nunca mais saí. (Débora)

As atividades de lazer, cultura e acesso a serviços de Débora indicam que ouvir música, utilizar a *internet* e praticar atividades em que a Literatura está presente são as preferidas por ela.

Débora reforça o fato de que trabalhar é uma de suas atividades mais praticadas com frequência, sendo colocada no mesmo nível que as atividades de lazer.

Ainda afirma que frequenta festas de família, clubes, festas religiosas e festas de amigos. Débora diversifica suas atividades além do estudo. Afirma fazer atividades domésticas, passear, descansar nos momentos em que não está dedicada aos trabalhos da docência ou aos estudos. A leitura é uma prática constante na vida de Débora. As idas ao cinema e teatro são restritas aos momentos do Tempo Escola. Afirma que utiliza o computador mais de 3 vezes ao dia. O uso da *internet* é bem intenso, porém restrito a pesquisas para desenvolver suas aulas e consultas ao *facebook*. Débora lê poesias, livros literários, de romance, livros que falam sobre Educação do Campo e sobre temas variados, sempre relacionados à educação.

Débora confirma a escolha que fizeram por ela para ser a presidente, pelo fato de ela ter domínio da escrita e ser uma pessoa atuante na comunidade.

Débora afirma

Eu desde pequena eu estava nos cultos, eu ajudava na comunidade e aí eu fui também pra EFA fiz Curso Técnico e aí na comunidade eu assumi lideranças 1º eu comecei com catequese com crianças, depois eu fui para animadora de cultos, eu participava muito de reunião e aí assim, quando eu assumi liderança na comunidade e lá na comunidade sempre teve uma deficiência em relação a isso. As pessoas que assumiam a associação geralmente eram as pessoas que nunca tiveram a oportunidade de estudar, e aí eles não conseguiam escrever uma ata, não conseguiam escrever um projeto e não achavam pessoas pra ajudar e aí com minha formação profissional eu fui adquirindo as habilidades e aí como eu já era liderança da comunidade eu assumi a Presidência em uma eleição que teve lá eu assumi e assim, estamos indo, tá dando certo. (Débora)

As práticas mais recorrentes de escrita de Débora são textos em geral, anotações, planos de aulas e relatórios. Ela escreve com mais frequência no *facebook* e no computador.

A dificuldade inicial com a escrita na escola é revelada por Débora logo que inicia sua narrativa. Ela afirma

Aí, nisso eu fui para a escola, só que antes de ir minha mãe me ensinava em casa e como eu tinha muita vontade de aprender ela começava dar tipos aulas pra mim e quando eu fui para a escola eu já sabia alfabeto, sílabas, já conseguia formar sílabas, isso tudo. Só que

no início eu tinha dificuldade com a escrita eu escrevia muito sem acento, sem pontuação, muito feio a ortografia, aí ele pegava muito no meu pé. (Débora)

Débora aponta, contudo, uma relação inicial com o objeto escrita em sua vida cotidiana por meio das ações de sua mãe enquanto primeira alfabetizadora. Assim, a escola é um lugar importante na definição da escrita escolar, mas se firmou muito mais como um lugar que se restringiu ao ensino de regras e técnicas. Entendemos, aqui, que Débora distingue o ensino da escrita em seus lugares diferenciados, ou seja, em casa, na escola e, posteriormente, em sua narrativa, no lugar onde trabalha.

Chamou-nos a atenção, o fato de que Débora imprime à escrita que é realizada por meio da escola uma importância no seu desenvolvimento como aluna. Destaca, ainda, a ação do professor que a incentivou nesses usos

Hoje eu tenho orgulho de ter sido aluna dele e ele fala que tem orgulho de ter sido meu professor. Ele pergunta minha mãe por mim direto, por que assim, ele, assim, quando eu escrevia um texto que ficava ruim, que eu escrevia com preguiça ele me fazia repetir várias vezes para melhorar e aquilo foi onde me fez melhorar onde eu tenho uma letra que é legível, lógico consigo escrever por que eu fui aprendendo com o tempo, mas eu acho que aquilo foi crucial sim para eu aprender. (Débora)

Esse professor foi fundamental na vida escolar de Débora e ela teve acompanhamento específico em sua aprendizagem. O efeito do professor na vida escolar dos sujeitos é destaque em pesquisas que discutiram o papel de ensinantes, aprendentes e as relações que estabelecem na construção do conhecimento e as possibilidades que estão por vir em suas aprendizagens.

Para Bartholo, Tacca e Tunes (2005)

Os professores, a despeito de desempenharem funções inerentes a papéis que lhes são reservados, e tidos como esperados, na instituição escolar estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que, por sua vez, podem gerar novas possibilidades de relação. Nesse processo, integram-se histórias de vida com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e se atualizando sentidos subjetivos. Isso não quer dizer, contudo, que os que ensinam e os que aprendem percebam, a cada instante, o impacto que sofrem e causam um no outro. (BARTHOLO JR.; TACCA & TUNES, 2005, p.690)

Débora narra que sempre esteve dois anos à frente de sua turma e estudava sempre os livros dos anos posteriores para não repetir o que já havia

dominado. Porém, as dificuldades enfrentadas com a escrita somam-se, na narrativa da vida escolar, às dificuldades enfrentadas por Débora para estudar

Quando foi já no último ano do Ensino Fundamental 1, comecei a passar por uma sensibilidade minha, que só tinha escola lá uma Escola Família Agrícola e lá nesse tempo eles faziam seleção e aí de cada comunidade ia 4 ou 5 estudantes, porquê tinha muitos que se matriculavam, aí tinha a escola estadual lá só que a escola estadual lá de Comercinho, assim, não, nunca me interessou como escola *pra mim* estudar e aí comecei a chorar porquê eu queria uma vaga na EFA e aí depois eu consegui essa vaga e fui pra EFA e me apaixonei e nunca mais saí. (Débora)

Entrar na Universidade significou um investimento para Débora e como marca de sua trajetória vemos a ajuda tida por ela por meio de outros sujeitos e coletivos, já evidenciada nos anos iniciais, e continuada no ensino superior à época da entrada na graduação.

Débora afirma que o domínio da escrita foi fundamental para que ela conseguisse a matrícula, que foi perdida por não ter recebido a carta enviada para tal fim

O pessoal da AMEFA me ajudou muito a conseguir a vaga, explicando porque eu não consegui. Porque eles mandam uma carta que vai pelos correios. Como eu moro na zona rural eles não fazem entrega. A carta chega no correio e fica e aí eu não sabia que tinha, não me avisaram nada aí eu perdi. Passei do tempo de fazer a matrícula, mas eu mandei um requerimento explicando tudo isso, para explicar e dizer porque eu não consegui fazer minha matrícula e mandei a documentação todinha. Aí depois quando foi na 4ª chamada que ficou faltando um, as pessoas que foram chamadas não fizeram matrículas as que eu fui selecionada e aí eu vim. Uma professora, em Araçuaí me ajudou no Tempo Escola. (Débora)

Podemos entender que Débora estabelece uma relação ampliada entre escrita e as emoções. Esse trabalho liga-se ao fato de que ela sempre privilegiou o texto escrito como lugar de dizer do que não se podia ou não tinha a quem dizer

Assim, nunca tive muitas pessoas para desabafar e aí na minha adolescência tudo que eu tinha, que eu poderia falar com uma amiga, ao invés de falar com uma amiga eu escrevia. Tudo! Quando eu “tava” triste eu escrevia quando eu “tava” feliz eu escrevia, quando eu “tava” com raiva eu escrevia. Eu escrevia cartas para Deus, eu escrevia cartas para pessoa que eu gostava, escrevia cartas, não enviava, escrevia... É tanto que eu tenho muitas cartas guardadas, que eu escrevia é, falando sobre mim, falando sobre religião, falando sobre a vida, sobre desafios, sobre dificuldades... Tudo.. tudo ... tudo

... . muito sentimental assim, mas eu escrevia. Desde os meus 8,9 anos eu escrevia muito, muito, muito. (Débora)

A dificuldade de acesso aos materiais de suporte textuais não foi impeditiva da relação estreita de Débora com a escrita. Ainda podemos perceber que os trânsitos que Débora estabelece com ela, atualmente, liga-se ao seu trabalho e a sua participação em reuniões e eventos

Eu não tinha, assim, minha família não tinha como dar um diário, um caderno lá que eu pudesse chamar de diário, mas eu pegava folha, arrancava folhas de meus cadernos na escola e escrevia, dobrava, guardava para colar em algum lugar, depois eu agora que eu cresci eu volto atrás e pego aquilo e fico lendo e fico assim pensando – Meu Deus! (risos) É tanta coisa que eu escrevia. Até hoje, às vezes eu escrevo, quando eu tô ... igual eu tô numa reunião , aí eu você fazendo anotações, sempre eu fico escrevendo uma coisa ou outra, quando eu to sozinha eu to escrevendo, sempre eu to escrevendo, rascunho coisas. Na minha casa mesmo a gente não tem sinal de telefone,a gente não tem *internet* e às vezes é, quando aparece algum jornal ou panfleto que a gente lê é que a gente pega ou ganha em reuniões que a gente vai e leva pra casa porque eu sempre participo de reuniões aí eu vou pegando e lavando pra casa, mas é meios de comunicação que tem lá em casa mesmo só televisão e rádio. (Débora)

O texto para Débora passa por elaborações que estão ligadas à sua forma de lidar com a escrita. Revela o rascunho como uma atividade que antecede o texto. Débora afirma

Eu vou anotando pontos. Eu não escrevo um texto, mas, eu vou anotando os pontos e aí depois eu junto tudo aquilo e faço um texto. Às vezes eu escrevo, mas aí me familiarizei com o computador e aí é difícil textos assim que eu já tenho que enviar, como eu trabalho e não tenho muito tempo aí eu não faço trabalho todo no caderno eu faço no computador. Mas as anotações eu sempre faço. (Débora)

Boré (2013) discute o papel do rascunho na elaboração do texto do ponto de vista do texto e do ponto de vista do escrevente. Afirma que, no processo de escrita, o rascunho tem dois pontos a serem considerados: como objeto escolar e como traço semiótico constitutivo de uma atividade linguística.

A autora afirma que

Mas, se nos colocarmos do ponto de vista do escrevente, pode-se dizer, então, que o rascunho é um texto em curso de produção, já que até o aparecimento de um novo texto produzido é apenas ele que vale. Nesta perspectiva, o que é produzido de uma versão, de um estado do texto a outro, é finalmente a elaboração de um mesmo discurso. É por isso que se pedir emprestado o termo “reformulação” para lhe definir. Pode-se observar esse processo a curto e longo prazo: a retomada pode se efetuar durante uma sessão de produção; ela também pode se estender por várias sessões, o escrevente sendo mestre de seus retornos (reformulações “diferidas”), e mesmo dos limites que destina a sua enunciação e a sua reenunciação. Fala-se, então, de “escritura longa”, de “escritura-em-série”, o texto se fazendo desfazendo a cada sessão da escritura, o escrevente produzindo e reformulando seu discurso num mesmo gesto. Mas, também se pode observar esse processo de reformulação numa outra escala. (BORÉ, 2013, p. 77-78)

Débora reforça seu contato estreito com a escrita ao afirmar que durante todo o tempo, *“o dia todo é assim praticamente todo o dia quando eu não estou em sala de aula eu tô no computador, se eu não tô fazendo um trabalho eu tô fazendo pesquisa sobre as aulas”*.

Os usos da escrita no cotidiano de Débora são enunciados por ela em sua narrativa. A mãe, o pai, o irmão, são coadjuvantes de Débora nessa escrita e os usos da escrita no dia-a-dia fazem-se notar

Olha, lá em casa eu acho que é todo mundo assim, meu pai que num... ele nunca teve oportunidade de estudar aí ele estudou até a 4ª série ele não escreve muito não, agora minha mãe sempre fazendo anotação, é lista de compras e é tudo... tudo... fazendo as cartinhas dela, sempre fazendo anotação, sempre escrevendo coisas, minha irmã sempre fica escrevendo mensagem para as amiguinhas dela, meu irmãozinho, pequenininho, fica escrevendo uma coisa na outra, escrevendo meu nome, escrevendo o nome de mãe, que ele ainda está no “prezinho” da educação infantil, aí ele fica escrevendo os nomes nossos, fica “caçando” as palavras que rimam para escrever, todo mundo, gosta muito. (Débora)

As mudanças na escrita de Débora movimentam-se de uma forma a outra no que tange aos processos que comandam as modificações de uma representação social. Podemos perceber que ela está ampliando as condições das representações iniciais que construiu sobre a escrita.

Jodelet (2014) distingue cinco óticas pelas quais uma representação social se constitui de acordo com os campos específicos em que se firmou a teoria. Para a autora, uma primeira ótica se liga a atividade puramente cognitiva pela qual o sujeito constrói sua representação. Essa ótica está ligada à dimensão do contexto e do pertencimento do sujeito. A autora explicita que

os estudos experimentais das representações sociais são conduzidos por essa ótica.

A segunda ótica prioriza os aspectos significativos da atividade representacional. O sujeito é considerado como um produtor de sentidos e ele exprime na sua representação o sentido que ele dá à sua experiência no mundo social. Ele se utiliza de sistemas e códigos e da interpretação fornecida pela sociedade, e, nesse sentido, a representação é considerada como expressão daquela sociedade em que este sujeito se encontra inserido. A terceira ótica aborda as representações como uma forma de discurso, e traz suas características da prática discursiva de sujeitos socialmente situados. Suas propriedades sociais derivam da situação de comunicação, do pertencimento social dos sujeitos falantes e das finalidades de seus discursos.

A quarta ótica, segundo Jodelet (2014), leva em conta a prática social do sujeito, que é um ator social, inscrito em uma posição e ocupando um lugar dentro da sociedade, e as representações resultariam das normas institucionais e das suas posições e ideologias ligadas ao lugar que ele ocupa.

Na quinta ótica, podemos ver o jogo das relações intergrupais determinadas pelas dinâmicas das representações. Interessa-nos aqui o fato de que o movimento das representações sociais, aqui entendido como a apreensão de outros lugares da escrita, pode ser visualizado nessa ótica, pois o desenvolvimento das interações entre os grupos flexiona, movimenta as representações que os sujeitos têm deles mesmos, de seu grupo, de outros grupos e de seus membros. A representação mobiliza uma atividade representativa designada a regular, antecipar e justificar as relações sociais que se estabelecem a partir dela.

Na última ótica, mais sociologizante, o sujeito é portador de determinações sociais, sendo a base da atividade representativa a reprodução de esquemas de pensamento socialmente estabilizados, visões estruturadas pelas ideologias dominantes ou sobre a repetição analógica das relações sociais.

Na narrativa de Débora há a especificação do jogo das relações intergrupais, preconizado por Jodelet na quinta ótica de elaboração das representações sociais, acontece

Olha, eu já não escrevo mais da mesma forma que eu escrevia antes. Hoje eu escrevo sobre outros assuntos, e trabalho também com projeto na escola aí eu tenho que escrever muito. Outro assunto que eu gosto muito e que eu escrevo é sobre religião. É, minha família sempre foi muito religiosa e eu escrevo, eu tenho um texto enorme sobre religião, sobre coisas que eu aprendi e aí eu vou escrevendo. E assim, mudei meu jeito de escrever porque hoje eu não escrevo tão informal eu escrevo com mais formalidade assim. Dificilmente eu escrevo, eu não uso “abreviação” em nada que eu vou escrever, mudei assim, mas escrevo sempre e continuo escrevendo minhas cartinhas. (Débora)

A mudança nas formas de escrita aconteceu porque Débora passou de um lugar a outro na elaboração desse objeto, embora afirme que ainda preserva algumas formas de escrita, como por exemplo, as cartas. As relações intergrupais que possibilitaram essa mudança e das quais Jodelet trata na quinta ótica de estudos das representações sociais podem ser vistas, aqui, como fruto do trabalho, dos estudos, das novas experiências e das leituras constantes realizadas por Débora.

Afirma ela

Olha, essa mudança, a gente, vai, vai estudando, a gente vai adquirindo mais experiência, conhecimentos, e aí a gente vai, sem querer a gente vai mudando, a gente começa a usar algumas palavras que a gente não usava antes, até a leitura ela ajuda muito, eu acredito que a leitura e a escrita, elas caminham juntas e assim. É. Essa mudança eu acredito que primeiro por conta dos estudos porque eu agora já estou numa graduação aí, e também pela leitura. Eu acho que essa mudança se deve por isso que eu escrevo diferente. (Débora)

Débora persiste na elaboração de um novo contato com a escrita reafirmando encontros que foram promissores ao longo da sua trajetória. Vê na escrita de um livro uma possibilidade de realização de um sonho

Eu sempre sonhei com isso desde adolescente. Eu ficava escrevendo meus “textinhos” e quando eu escrevia sobre minha vida assim, tipo um diário, que eram as cartinhas que eu falei eu lembro que na minha adolescência eu pensava de um dia transformar aquilo em um livro e ainda pensava que iria se chamar “FRAGMENTOS DE UMA VIDA”, pedaço de uma vida porque eu escrevia, tinha momentos né? A cada momento eu escrevia de forma diferente. É, eu sempre fui, é, quando eu conversava com amigos, eu sempre fui muito de aconselhar eles e assim eu pegava minhas experiências de vida e ia escrevendo, escrevendo, escrevendo, e aí um de meus sonhos assim, além da Educação do Campo, era trabalhar com escrita, com colunas de revista, qualquer coisa assim, de escrever. Eu gosto muito. (Débora)

A pressão para a inferência (MOSCOVICI, 2012) é percebida no momento em que Débora é pressionada para escrever na Universidade.

Débora afirma que

Eu fiquei um pouco tímida com minha escrita porque, assim, eu ficava pensando: - Será que eu vou dar conta? Aí eu começava a pesquisar e aí, sempre com aquela pergunta: _Será que eu vou dar conta? E eu sempre querendo fazer melhor. Porque assim, é, como eu falei antes eu fui mudando minha forma de escrever, de pensar, buscar escrever com mais...eu gosto de escrever com clareza, direta e objetiva. E assim, os textos acadêmicos, pra mim como tem essa forma diferente eu acho que foi me dando mais uma clareza sobre essa área do Português sobre o escrever, hoje eu não tenho mais tanta insegurança assim para escrever. (Débora)

Ao afirmar que foi mudando aos poucos a forma de escrever, Débora nos faz retomar as considerações de Moscovici (2012, p.55) sobre o estranhamento. Assim, *“um objeto novo entra no campo de atenção”* de Débora, *“o desequilíbrio cresce, o contraste aumenta”*. Por isso, *“para reduzir conjuntamente tensão e desequilíbrio, é necessário que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo de nosso universo”*.

Moscovici assevera

Mais exatamente, é preciso tornar o estranho familiar, mudar o universo mantendo-o como nosso universo; o que só é possível se fizemos passar, como em vasos comunicantes, linguagens e saberes dos locais onde abundam para regiões onde são raros e diversos. (MOSCOVICI, 2012, p.55)

Débora teve oportunidade de vivenciar práticas de escrita acadêmica em sua trajetória e que contribuíram para essa passagem e para o estabelecimento de uma relação “amigável” com a escrita.

Meu 1º texto, além de redação que a gente faz nos vestibulares, eu tive a experiência de fazer portfólio na Universidade que eu estudava antes de vir para a UFMG só que lá me limitava. A universidade limitava. Por que eu queria escrever assim, que fosse um tema livre que eu pudesse escrever realmente sobre ele. Só que lá na Universidade não. O portfólio era escrevendo sobre o desenvolvimento de minha aprendizagem e assim, eu ficava pesquisando , eu ficava: _Oh, gente será que tá bom, lendo para minhas colegas e elas: -Débora, mas eu não entendo nada disso (risos). Aí eu ficava sempre preocupada, mas eu me senti um pouco é... com medo de... com medo de não dar conta. Porque eu sempre

fui muito insegura com as coisas. É , eu nunca... Pra mim nunca tá bom, na verdade eu nunca estou satisfeita pra mim eu quero sempre mais quando se trata dessa coisa de aprender, de querer. Eu sempre quero um pouco mais. (Débora)

Débora retoma em sua narrativa as dificuldades de acesso à escrita que vivenciou antes de entrar na Universidade e acrescenta o trabalho como lugar de passagem para uma escrita “mais elaborada”. O fato de Débora ter tido acesso a esses suportes textuais fez com que ela desenvolvesse um gosto pela escrita e pela leitura de diversos autores, citando dentre eles Paulo Freire como destaque teórico em sua vida

um autor que me encanta muito é, eu acho que encanta todo mundo que é apaixonado pela Educação do Campo que é Paulo Freire. Eu sempre, todas as frases dele “*vira e mexe*” eu tô postando nas redes sociais, está lá no meu status, em algum lugar, eu gosto muito, assim, eu nunca tive muita oportunidade, eu comecei a ler livros literários depois que eu comecei a trabalhar, tive a oportunidade de acessar a *internet*, de comprar livros, e, porque antes eu lia outros tipos de livros, mas assim, tem autores que me chamam muito a atenção, (Débora)

Ela coloca a escrita em um lugar importante e organizador de sua experiência de vida. Afirma que a escrita “vai além dessa questão didática dessa questão dos textos acadêmicos”. Afirma que escreve em todo e qualquer lugar, sempre.

A escrita, para Débora, sempre foi uma forma de expressar aquilo que sente. Afirma ela “ a escrita pra mim é algo muito intenso, é algo que eu nem sei explicar direito, pra mim a escrita sempre foi uma amiga. ”

4.1.2 Beatriz: “Então, eu vou falar da escrita. Por onde eu começo? ”: afirmar o que já se sabe para prosseguir aprendendo.

Mãe de 03 filhos, Beatriz reside em uma casa própria. Filha de agricultores, sua formação escolar se deu em escola pública. Seus pais possuem o ensino fundamental incompleto. Beatriz é participante ativa das ações da Igreja católica em sua com. Trabalha como autônoma e se declarou principal responsável pelo sustento de sua família.

As atividades de lazer de Beatriz são o teatro, ouvir músicas e dançar, realiza com mais frequência as atividades que estão ligadas à Literatura e usa frequentemente a *internet*. Clubes, festas religiosas e de família estão entre as atividades que Beatriz realiza.

Beatriz aprendeu a escrever cedo. Foi umas das primeiras a escrever em sua sala de aula. Além disso, ela afirma que imitava a professora nas leituras orais em sala. Ela atribui esta imitação ao gosto que sempre teve por estudar e lembra a primeira palavra que aprendeu com a professora da 1ª série.

Então eu vou falar da escrita. Por onde eu começo? Desde lá do pré, porque na verdade eu não tive pré, né? Eu fui direto para a 1ª série. Fui uma das primeiras da sala a ler, a soletrar as primeiras palavras. Fui uma das primeiras. E aí e assim, eu gostava tanto de querer aprender que eu falo hoje igual à minha primeira professora. Até pra ler, a entonação que ela dá, o modo com que falava, a primeira palavra eu lembro como hoje: Côco. C com o=co,c com o = co. Coco. Aí, não esqueço nunca. (Beatriz)

Essa participante da pesquisa mostrou-se interessada pelos processos de escrita em sala de aula e permitiu uma indagação constante: onde e como ela forjou as condições que a tornariam a escriba da sala? Por que ela era sempre solicitada para escrever e como esse reconhecimento interferia nas suas produções como escritora?

Das vezes que pude estar com Beatriz, ela sempre revelou em suas falas um imenso desejo de ser escritora, de produzir alguma coisa com a qual inscrevesse sua autoria, seja um livro, poemas, mensagens etc. Revela em sua narrativa um contato estreito com diversas situações que a fizeram a escriba da comunidade em que reside

Aí tá, quando é aniversário, vai pros aniversários, aí eu tenho que fazer as mensagens. Aniversário de 15 anos eu que faço as mensagens, nasceu menino, aí tá lá atrás de mim, vai fazer formatura, eu que escrevo, então eu acho que minha sina, não sei se é pela facilidade que eu tenho de escrever, mas o meu contato com a escrita é no dia a dia, sempre, tá sempre presente. Eu acho que é um dom que eu tenho de escrever. Eu gosto de escrever. Já escrevi peça de Teatro, casamento caipira é eu e meu pai que escreve. Quê que eu apronto com ele? Ele escreve e manda eu passar a limpo. Como ele escreve muito errado eu vou lá e tiro um bocado de fala dele, resumo, troco algumas palavras, porque ele só teve a 4ª série eu vou lá e resumo as falas dele e coloco do meu jeito. (risos). E os nomes bem engraçados caipiras é nós que damos eu e ele. Aí nós

vai e escreve esse casamento menina, isso é uma festa quando tem esse casamento caipira lá. E no mais eu escrevo muito, eu gosto de escrever. Então é bem presente, eu já fui presidente do grupo de jovens, hoje eu sou presidente da associação comunitária, faço parte da equipe de Liturgia, faço parte da equipe de reflexão bíblica que tem na rua, as novenas do Natal. (Beatriz)

As brincadeiras de escrever desde a infância são especificadas por Beatriz como lugares importantes em sua construção sobre a escrita. A escola estava presente de alguma forma nas suas brincadeiras

Eu pegava as meninas maiores para brincar e eu gostava de brincar de escolinha. Então o quê que eu fazia? Eu sentava, eu gostava de mandar, eu que tinha que mandar, então eu pegava e escrevia e pegava uns cadernos velhos e escrevia e dava a lição pra eles fazer, eu contava história e pedia para elas contar, eu falava que estava errado e contava do meu jeito. Porque eu tinha que mandar. Mas sempre, mas sempre, sempre ali querendo escrever, querendo fazer. (Beatriz)

A vontade de escrever começa atrelada à condição escolar e ao incentivo da professora que a iniciou nesse processo

E é isso, começou a surgir uma vontade de escrever. Eu lembro eu comecei assim na 5ª série a professora sempre falava comigo assim: _"Pega um caderninho e vai escrevendo essas coisas. Cê escreve tão bem, cê fala assim, suas poesias é bonita, sua redação. Eu sempre ganhava em primeiro lugar as redações que tinha e ela gostava dessas histórias. Escrevia mais eu não guardava né. (Beatriz)

A escrita esteve o tempo todo na vida de Beatriz. Ela afirma que a maior parte do tempo, os seus amigos eram os livros. Sentia-se mais próxima dos animais e das plantas por meio das histórias. E, já, a Igreja revelou-se um lugar modelo para seu desejo enquanto leitora em potencial.

Conta Beatriz

Eu ia pra Igreja. Falava assim. _ *Ei diá*. Eu ficava imaginando eu lá em cima um dia lendo, um dia eu vou ler. Quando o padre começava a ler ele lia de lá e eu lia de cá. Do jeitinho que o padre falava eu queria falar também. Aí, surgiu a primeira oportunidade, também estou lá até hoje, nunca mais eles me tiraram de lá, por causa da leitura. (Beatriz)

Entendemos que os diversos trânsitos de Beatriz explicam, em partes, seu pertencimento efetivo ao mundo da escrita, já que se percebe que ela teve um investimento pessoal rigoroso em diversos lugares sociais.

Sá (1998) afirma que

A quantidade e a forma das informações sobre o objeto, assim como o meio pelos quais elas se tornam acessíveis para o sujeito, o grau de interesse intrínseco ou externo que o objeto desperta e a necessidade mais ou menos premente de seu conhecimento para o grupo são variáveis que certamente afetarão – e por isso poderão explicar, pelo menos parcialmente – o conteúdo e a estrutura da representação”. (SÁ, 1998. p. 71 e 72)

Percebe-se na narrativa de Beatriz uma crítica à escola como lugar que produz e reproduz estereótipos de classe, de poder e de escolhas que privilegiam uns em detrimento de outros

E lá, lá na 5ª série, filho de pobre, sem muita condição, que acontece? Sempre tem aqueles mais branquinhos do cabelo liso, que a professora sempre passava a mão, então toda peça de teatro que tinha, colocava eles. Tinha apresentação, colocava eles, nunca me colocava. Mas eu também não pedia, nem me oferecia, como eu faço hoje. Eu gostava de que me chamasse, me convidasse. Aí ficava imaginando. _Ei diá...um dia se eu tivesse ali eu ia fazer assim, ia fazer assado. Ficava imaginando. É...minha família assim meu pai , minha tia que já faleceu, sempre teve assim parece que no sangue, assim um pouco de ser ator, de gostar de inventar. De minha avó ela faz uma *loa* sabe? Uns repente, que é muito bonito. Então acho que isso vem de...de...né? (Beatriz)

Ao buscarmos a definição da palavra *loa* encontramos um substantivo feminino que vem do teatro antigo, prólogo de composições dramáticas que aconteceram em Portugal e Espanha nos séculos XVI e XVII, que visava atrair maior interesse e participação do espectador na peça a ser apresentada. *Loa* também pode ser um discurso elogioso em que se enaltece o mérito de alguém, de algum feito, ou de algo; elogio, um cântico em louvor dos santos, de Deus, da Virgem ou de Natal. Na música, *loa* significa uma toada de acento doce e melancólico composta por canoeiros e executada ao ritmo dos remos. Ainda pode significar mentiras, fanfarronada, parlapatice.

Em trabalho apresentado ao curso de Formação de Professores indígenas ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais, Lopes (2016) revela a importância e significação das *loas* para o povo xacriabá.

A autora destaca que

a Loa é uma prática da oralidade, são pessoas que não sabem ler nem escrever, mas sabem fazer versos rimados. Apesar de a maioria dos jogadores de Loas não dominarem a escrita, podemos observar uma técnica na composição dos versos. (LOPES, 2016, p. 17)

Beatriz aprendeu a fazer *loas* com a escrita nos caminhos que trilhou na escola e na comunidade e relembra como começou a escrever na escola. Mas afirma que continuou a escrever por medo, pois um “*dom*” não poderia ser ignorado já que sua intenção é escrever um livro. A escrita já foi também um lugar de sacrifício e pode-se perceber que ela já tentou negar este “*dom*”.

Beatriz assevera que

A professora deu o tema e eu inventei a peça de teatro e foi uma das melhores que teve. Aí começou a vontade de escrever, aí um dia vou escrever um livro. Escrevendo, escrevendo e aí começou as mensagens. Primeiro foi as mensagens, um dia eu fiquei com raiva , e falei assim: _Ah eu não tô gostando desse trem não. É só morrer um que vem pra fazer mensagem. Ah não tô gostando disso não. Aí morria um e aí vinha.: _ faz a mensagem. Mas porque que é só morrer um eu tenho que fazer mensagem? Ah, não to gostando disso não, desse trem ,não vou fazer isso mais não. Aí depois eu pensei, mas vai que esse trem é um dom de Deus né e eu tô renegando? Vou escrever. (Beatriz)

Quando adentra a Universidade Beatriz quer entender seus modos de escrever e sua relação com a escrita. A Literatura foi escolhida para dar a Beatriz essa resposta. Ela afirma “ *eu queria entender na verdade se realmente isso tudo que eu fazia se era uma arte que que era, se era poesia se era poema, se é uma verdadeira literatura, que sentido que era*”.

No confronto promissor entre oralidade e escrita, ela não hesitou em definir que considera sua escrita capaz de articular essas duas dimensões, fazendo referência a autores que articularam fala, identidade, jeitos de viver.

Assim Beatriz decide

Eu quero escrever um livro, eu não quero escrever um livro na norma padrão, com aquelas palavras cultas não. Eu quero fazer um livro , mas eu quero assim com minhas palavras sabe? Uns livros tipo... assim, eu gostei de uns poemas de Ariano Suassuna, né? É assim né que chama? Eu gostei. Eu tava lendo uns hoje também de Guimaraes Rosa, que é um pouco confuso, mas é daquele tipo que eu quero, tipo assim eu não quero que tira minha identidade, eu quero colocar lá o que eu sou do meu jeito, da minha fala. (Beatriz)

Rojo (2006) analisa os mitos assumidos na relação oral e escrita. A autora discute, nas relações entre fala e escrita, os mitos e as perspectivas presentes nessa relação e elabora uma lista desses mitos, presentes em práticas pedagógicas e ensino da escrita. Os mitos são discutidos por Rojo (2006) em uma perspectiva dicotômica, e que, para ela, acirram separações. Assim, a autora aborda em duas categorias os mitos ligados às características das modalidades de linguagem e os mitos ligados aos efeitos sociais e culturais das modalidades de linguagem.

Na primeira categoria, estão aqueles mitos que afirmam ser a fala desorganizada, variável e heterogênea, e a escrita, por sua vez, lógica, racional, estável e homogênea. A fala, aqui, seria não planejada, e a escrita planejada e permanente. Ainda, a escrita aparece como o espaço da regra e da norma e a fala, espaço do erro. A autora prossegue categorizando os mitos e considera que a fala, neste, caso, se daria face a face, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço. A escrita seria, portanto, expressão unicamente gráfica, e a fala expressão sonora; a escrita inscreve e a fala é fugaz.

Ao abordar a segunda categoria que seriam os mitos ligados aos efeitos sociais e culturais, Rojo (2006) afirma que, neste sentido, a escrita leva a estágios mais complexos e desenvolvidos de cultura e de organização cognitiva do indivíduo, e, por fim, a autora traz um mito que provoca confusões na elaboração de políticas voltadas ao letramento: o mito que confere à escrita a intenção de dar, por si mesma, acesso ao poder e mobilidade social.

Esse último mito é ampliado em Street (2014, p. 33) ao afirmar que “pressupostos paternalistas” advêm dele. Essas ideias têm guiado políticos e a imprensa em países no Terceiro Mundo e no Reino Unido na definição de políticas de alfabetização.

Para o autor, políticas sobre a alfabetização frequentemente se restringem a casos apavorantes sobre o número de “analfabetos”, sobre o que significa ter dificuldades de leitura e de escrita na sociedade contemporânea, e à criação de falsas esperanças em torno do que significa a aquisição do letramento para perspectivas de trabalho, mobilidade social e realização pessoal. Beatriz revela como foi chegar à universidade, no momento em que se sentiu pressionada a escrever. Afirmou que se sentiu assustada

porque assim quando eu cheguei que eu vi, é lógico num primeiro momento assusta um pouco eu fiquei assim. _”meu Deus do céu, o que que é formação de... o que que esse homem vai falar.” (Beatriz)

Com o passar do tempo Beatriz foi estabelecendo outra relação com o conhecimento, e o sujeito portador de direitos, aberto a aprender sempre, do qual ouvia falar nos debates das aulas dialogadas já poderia ser ela mesma.

Beatriz afirma que

Na primeira semana foi tudo perfeito eu *tava* entendendo, é lógico que eu já tinha um conhecimento que ali era a *nível* de universidade eu sabia que não era mamão com açúcar, era uma coisa mais puxada. Mas quando veio G. e F., eu falei: _”O que que eu tô fazendo aqui, vou ter que correr”. Porque eu ficava assim olhando... aí saía lá pra fora e todo mundo vinha, “não tô entendendo nada”, aí vinha outro, “eu também não tô entendendo nada”. Falava assim: “Mas eu vou ter que entender, é aqui que quero ficar, vou ter que entender, e fui falando”. Com a língua bem curta mesmo eu falava: “Gente de Deus”. Aí a professora falava no sujeito, tudo que ela falava ela falava no sujeito, no sujeito, eu falava: _”Gente, quem é esse sujeito? Quem é esse homem que ela tanto fala? Aí eu fui descobrindo: _ “Ah gente, como é que é, um dia que quero ser desse jeito, eu quero aprender sabe, mais não sei se vou aprender não”. (Beatriz)

Identificamos um cuidado e a atenção de Beatriz sobre as palavras e as diversas formas do dizer e a diferença que se evidenciou, para ela, entre a oralidade e a escrita após a entrada na Universidade.

Beatriz afirma que

Quando cheguei aqui, que assim eu fui prestando atenção nas palavras que tem o mesmo significado, então eu fui mudando, eu fui mudando o que tá deixando mais ricos os textos, tem horas que eu coloco umas frases lá no *face*, que eu leio de novo pra ver se tá realmente , se era aquilo que eu queria falar, sabe, com umas palavra bem chique, aí eu fico lendo, deixa eu ver se era isso mesmo que eu queria falar. (Beatriz)

Ainda sobre os modos de escrever, se faz rascunho, se escreve com revisão, Beatriz assevera

Eu sempre falo com as meninas que as minhas poesias e tudo é realmente uma coisa que dá pra emocionar porque ela não é de repente. É uma coisa que vem de dentro sabe? Então assim, eu posso é, tá no meio de um milhão de gente aqui, mas aí as coisas vem na minha cabeça e eu vou lá e escrevo, ce entendeu? É uma coisa que flui. (Beatriz)

Beatriz esclareceu que agora tem certeza do que escreve e o que essa escrita significa. Ela revisitou seus traços iniciais e confirmou que o que fazia antes da entrada na Universidade já era uma escrita. Podemos pensar na escrita de Beatriz como uma escrita marginal, como discutida em Zibordi (2004), em sua dissertação “Literatura marginal em revista”. A dissertação de mestrado do autor comparou a produção jornalística da revista Caros Amigos (primeiras 24 edições) e a produção literária das edições especiais de literatura, em três aspectos comuns: trajetórias de vida, iniciativa pedagógica e memória ressentida. Assim, a escrita da qual Zibordi (2004) parte em sua análise é aquela que está ligada à produção dos grupos marginais, privados de acesso às publicações nas mídias de maior popularidade, enfim, uma escrita politicamente surgida da condição de luta desses grupos.

Beatriz pondera que

Se eu soubesse que isso que eu faço era escrita, eu já teria escrito o meu livro. Eu não sabia o que eu escrevia. Eu vim pra cá descobrir se eu escrevo mesmo, se isso que eu faço é escrita. Eu já descobri que isso é escrita. E sabe o que eu mais gostei de descobrir aqui? Foi que eu não estou errada no meu ponto de vista é o meu sentimento, é o que eu escrevo, eu estou certa, da minha forma. Não precisa ser na norma padrão, ce entendeu? É no meu dialeto, na minha cultura, então tá certo, eu adorei saber disso. Isso foi a aula de Carlos Novais. Eu amei saber. Falei que legal, então tô no caminho certo. E outra coisa também, eu quero aprender mais ainda, porque eu tô até pensando assim, não é nada certo mais eu vou estudar mais ainda pra eu ter certeza mais eu quero é defender a minha monografia nesse caminho aí de escrita e oralidade. Eu tô pensando. Vou estudar mais porque eu acho que ainda tá cedo, mas eu quero ir por esse caminho. (Beatriz)

Importa-nos perceber que a narrativa de Beatriz foi densa do ponto de vista do desvendar das formas de sentir, pensar e agir presente na sua escrita e permitiu entender que o sujeito pode estar elaborando resistências e permanências nas representações sociais que possui sobre determinado objeto.

Afirma a aluna: “a escrita pra mim é tudo. Ela é importante porque através da escrita eu posso colocar os meus sentimentos, minhas emoções, eu posso contar histórias, eu posso mentir também; a escrita pra mim é um campo amplo de muitas coisas”.

4.1.3 Júlia: “Agora eu faço faculdade, tenho que ser mais crítica”: o passaporte das representações sociais por meio das formas de transgredir e resistir.

Júlia realizou o ensino fundamental em escola pública e os primeiros anos de escolaridade foram realizados em uma escola do campo. Concluiu os estudos em uma escola na cidade. Tem 22 anos e trabalha em um supermercado da comunidade onde reside com sua família, que é composta por seu pai, mãe e um irmão. Seu pai, aposentado como agricultor, possui o ensino fundamental incompleto e sua mãe, que exerce atividade sem carteira assinada, frequentou a escola até o 5º ano do ensino fundamental. Sobre a mãe, Júlia afirma “mesmo assim ela usa a escrita, assim, não é uma escrita que segue as normas padrões, ela sabe comunicar através da escrita, mas não sabe respeitar letra maiúscula, minúscula, pontuação, e meu pai ele lê coisas mais simples e assina o nome”.

Júlia narra a experiência ampliada com a escrita e que foi buscada na experiência dos pais com a escrita

Então, para mim a escrita, a leitura é tudo. Mas assim, não vou desfazer de quem não escreve, de quem não entra nesse mundo da leitura e da escrita porque eles também tem muitas coisas boas, porque o meu pai, ele assim não é uma pessoa culta nessa área da escrita, mas ele comunica com as pessoas, ele conta contos, histórias, casos, roda de viola, essas coisas. Então eu acho muito interessante, e admiro né? Mas se ele tivesse a oportunidade de escrever, de tá sendo alfabetizado eu acredito que ele teria uma profissão melhor. Minha mãe também. (Júlia)

Como aluna bolsista do PIBID, além de trabalhar no supermercado, recebe ajuda de sua família para estudar. Na definição das atividades que realiza com mais frequência estão o desenho, a literatura e a *internet*. Clubes, festas de família e de grupos religiosos são definidos por Júlia como atividades realizadas no seu cotidiano. Faz academia, realiza atividades domésticas, estuda e namora. O cinema só é frequentado por Júlia quando vem a Belo Horizonte no Tempo Escola. Júlia é uma leitora e frequenta as redes sociais sendo o *facebook* a mais frequente. Utiliza o *WhatsApp* (aplicativo de mensagens instantâneas), o *twitter* e a *internet* é utilizada como parte de pesquisas para seus trabalhos acadêmicos.

As escritas mais comuns de Júlia são textos em geral e mensagens, sendo que esta última ocupa lugar central de suas preferências. Escreve com mais frequência no computador, mais, precisamente, em documentos do programa de editor de textos.

Júlia afirma ser a escrita um instrumento muito utilizado no seu dia-a-dia

Eu escrevo mensagens, envio mensagens, recebo mensagens, e gosto de escrever cartas ainda, eu acho assim, que não pode morrer coisas bonitas, eu acho que carta é uma coisa assim, eu acho romântico, no meu caso eu gosto de escrever cartas, cartões, então isso tudo envolve a escrita. Meus trabalhos da faculdade também, eu sempre estudo quatro vezes na semana à noite, vou para a escola, desenvolvo o trabalho do PIBID. Acompanho a professora na sala de aula dela, na Língua Portuguesa, então a escrita está bem presente na minha vida, no meu serviço, eu trabalho no supermercado, eu mexo com cotação, eu tenho que ficar sempre lendo então é, a escrita é presente na minha vida. (Júlia)

As escritas que Júlia realizou e que considera mais importantes são seus textos acadêmicos e o Livro de Memórias da turma, trabalho realizado na disciplina Escrita, memória e oralidade, no Tempo Escola. Júlia, portanto, escreve com frequência e considera a escola o lugar mais adequado para seu crescimento pessoal e profissional.

A narrativa de Júlia define inicialmente sua relação com a Universidade e a entrada no Curso

Quando eu cheguei aqui, antes de vim eu fiquei muito ansiosa, sem saber como é que era. Como é que era uma universidade, uma faculdade, aí nos primeiros dias eu vi realmente como é que é, ainda estou vendo, porque é meu 2º módulo e, estou gostando, mas eu sinto uma certa pressão por falar eu estou na faculdade, assim, porque na minha escrita desde nova, eu estudei, não fiz o pré, comecei a fazer mas era muito longe pra mim, aí não fiz o pré, entrei direto na 1ª série numa escola multisseriada. (Júlia)

Júlia prossegue dizendo da dificuldade inicial para acessar a escrita em sua trajetória escolar e a permanência de uma dificuldade que se dá quando o seu interlocutor é mais “culto” que ela. Nesse sentido, Júlia pareceu compreender que a linguagem escrita traz marcas dos modos e falares de cada sujeito. Porém, ela também sabe que a escrita “culto”, “a norma definida de um grupo”, em uma sociedade dividida em classes sociais e de privilégios, normatiza as relações de poder.

Retomamos e concordamos com Rojo (2006, p.34), quando discute os mitos culturais e sociais sobre a escrita. A autora conclui que “infelizmente, hoje, qualquer de nossos alunos sabe que a escrita e a escolarização por si sós não vão lhe garantir emprego e nem muito menos fazê-los mudar de classe social e ascender socialmente a espaços de poder”.

Júlia já sabe que seu interlocutor pode desconsiderar seus modos de escrever. Escrever naturalmente para Júlia é escrever sem medo, sem nervosismo. Mas, perguntamos: seria essa a escrita que liberta? Por outro lado, é preciso ter medo para escrever?

Eu fui alfabetizada aos 07 anos, mas sempre tive dificuldade com a escrita e assim, que eu fui alfabetizada mesmo foi a a partir da 2ª série que eu comecei a ler, comecei a ler e interpretar e tal. E quando fala assim que eu vou escrever para uma pessoa de um grau superior a mim eu fico nervosa, quando eu escrevo naturalmente eu me saio, eu sinto que sou melhor, eu erro menos. Mas quando eu vou escrever para uma pessoa assim entre aspas (faz o gesto com a mão), maior que a mim na formação eu sinto aquela regressão. (Júlia)

Júlia afirma que seu crescimento na escrita está associado ao fato de que ela lê muito. Para Godinho (2008)

Se a perspectiva de leitura for unicamente a do texto verbal escrito, parece ser lógico o caminho linear de que a leitura é sucedânea da escrita, pois antes desta havia a oralidade e a pré-história. Porém, se considerarmos que ler é mais do que decifrar um código, se a leitura for percebida como um esforço de compreensão de um texto a partir de mobilização de repertórios adquiridos e formados pelas linguagens de que dispomos em seus contextos de usos, torna-se visível que a leitura antecede a escrita. (GODINHO, 2008, p.15)

Portanto, seria, nesse caso, a leitura e a escrita uma via de mão dupla. Para a autora, “ler então é pensar, refletir e escrever, é registrar essa reflexão incitando a novas” (GODINHO p.08). Aqui, toma-se em questão o papel do leitor enquanto sujeito inserido em contextos diversos e na multiplicidade de leituras possíveis. A autora enfatiza que é “*preciso primeiro ler para depois escrever*”. Júlia compreendeu essa premissa. Por isso, ela destaca que

Hoje eu percebo que eu já evolui muito porque é, eu vejo que é necessário ler mesmo para ter uma boa escrita. Percebo que cada vez mais que eu estou aqui, que eu tenho que buscar isso mais. Agora mesmo eu falei que vou separar um tempo, vou dividir um

tempo para cada coisa. Vou sempre tá lendo para eu desenvolver, porque eu acho tão bonito quando a pessoa fala assim de um jeito culto, uma pessoa que tem conhecimento de várias áreas, um conhecimento amplo que sabe um pouquinho de cada, que sabe falar, e eu acho que eu consigo buscar isso na leitura e ler cada vez mais. (Júlia)

A sequência da narrativa de Júlia retoma a discussão sobre *alfabetização e letramento* perseguida e estudada profundamente por Soares (2010) em suas obras¹⁷.

Pra mim a escrita é um passaporte para viver na sociedade. Porque se você sabe ler escrever interpretar, você é uma pessoa letrada então você sabendo ser alfabetizada e letrado, você pode desvendar mistérios, você pode viajar, buscar coisas além, sabe reivindicar seus direitos, saber o que pode e o que não pode, é muito bom. (Júlia)

Júlia entende que a escrita é um passaporte para a vida social. Porém, compreende que, além de dominar o código técnico escolar da leitura e da escrita, construído no processo de alfabetização, enquanto domínio dessas habilidades, o sujeito alfabetizado e “letrado” avança nas condições de produção social dessa escrita. Assim, esse sujeito domina o código e é impelido a usar as habilidades construídas por meio dele, quando necessário em sua vida cotidiana.

Soares (2004) assegura que alfabetização e letramento

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

¹⁷ As obras de Magda Soares foram compiladas em MORTATTI, M.R.L; OLIVEIRA, F.R. Magda Soares na história da alfabetização no Brasil. Disponível em www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1365.doc Acesso em 23/07/016

A autora trabalhou em suas obras a condição em que se deu a formação desse termo e reafirma sua concepção em vários momentos de sua tese sobre a interdependência entre alfabetização e letramento.

Assim, Soares (2016) destaca a propósito da crítica de que estaria tratando de dois processos diferentes que,

O termo letramento associa-se ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita, entendida não apenas como a tecnologia da escrita-do sistema alfabético e suas convenções-, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, M.2016, p. 27)

Assim, para ela, esse passaporte de que trata Júlia em sua narrativa, seria duplo, indissociável.

O que Júlia fará na continuidade do curso revela-se na sua narrativa como um lugar que provoca ansiedade e novas descobertas. Júlia traz como perspectiva aprender a gostar de Literatura, o que é um dos pilares que sustentam o curso que realiza

Eu estou super ansiosa que eu vou ler Guimarães Rosa, os Grandes Sertões Veredas, fala que é um livro um pouco difícil mas eu estou querendo saber como é que é, para mim passar a gostar mais da Literatura dele, saber porque ele escreve assim daquela forma que o pessoal fala que é difícil e tal. (Júlia)

Nesta tese, a retomada de estudos que produziram o formato do curso que Júlia frequenta, levou-nos a pensar na narrativa de Júlia enquanto lugar de afirmação da viabilidade desse formato. Estar lá (no campo) e aqui (na universidade) tem proporcionado a permanência física de Júlia e de muitos sujeitos na Universidade.

Júlia destaca

Eu fiquei e consegui esse curso que me proporciona ficar aqui e na minha cidade ao mesmo tempo. Ai, o primeiro módulo foi bem estranho assim porque eu nunca tinha saído de casa para ficar esse tempo e falar que é cidade grande né? A gente fica todo ansioso. Eu ficava contando os dias, assim, não que eu não estava gostando né? Tava adorando e tal. Mas a sensação de ficar longe né, sempre aperta o coração. Mas agora já me acostumei bastante, já andei aqui assim lá no centro, com minhas amigas né? E, tô bem mais adaptada. Estou gostando muito disso. (Júlia)

A participação da família de Júlia e a definição de novas leituras e novas formas de compreender

Mas elas sempre me indicam livros, quando eu fiz o magistério mesmo, minha tia me deu me deu vários livros de Piaget, Rousseau, vários livros que *me ajudou*. Paulo Freire, então é, esse foi um incentivo muito grande que fez eu apaixonar por Paulo Freire então vamos lá né? Mas sempre quando eu lia era mais romance, agora eu tô olhando pra um lado mais crítico. Não tô lendo mais romance, eu quero ler é Guimarães Rosa, Paulo Freire, Rousseau, Piaget, eu vou buscar mais pelo lado da educação mesmo e aprender falar bonito, ser culta. (Júlia)

Quando Júlia fala sobre seu processo de escrita ela revela que escreve fazendo rascunhos. No seu entendimento, esse rabiscar, reescrever, anotar, procurar palavras novas e encaixar no escrito faz com que o texto fique pronto.

Júlia revela também em sua narrativa que os suportes da escrita que utiliza são variados

Eu gosto de escrever fazendo rascunho. Assim, os trabalhos meus, acadêmicos da faculdade eu não vou digitando diretamente no computador. Eu escrevo de caneta, no caderno, no papel, gosto de ter o contato com o papel, com o lápis, e gosto também de perceber a coerência e a coesão, nesse fato de estar rabiscando, volto atrás, risco, apago. Assim, eu não vou falar que eu consigo fazer um texto direto, porque eu penso, às vezes eu acho uma palavra que encaixa melhor, o sinônimo é melhor do que aquela, eu encaixo, então, eu faço rascunho. (Júlia)

Chamou-nos a atenção a narrativa de Júlia que diz respeito ao fato de que uma professora na Universidade não a deixou rascunhar, exigindo o texto pronto.

Júlia afirma “Aí eu fiz, eu ia passar a limpo, aí ela (a professora) falou assim: *“que passar a limpo que nada, aqui na faculdade vocês têm que aprender a escrever direto, aqui não tem nada de rascunho”*. Agora eu tô me policiando mais nisso e tô tentando escrever direto.”

Indagamos qual seria a justificativa para que um texto seja produzido “direto”, ou seja, sem a reflexão advinda dos processos de rascunho durante a escrita. Se a aprendizagem da escrita se dá enquanto o sujeito escolhe seus modos de dizer, e ajeita o texto a seu modo e a seu interlocutor, não refletir sobre sua produção é, no mínimo, responsabilizá-lo em suas tentativas de acerto.

Assim Júlia, sabedora de tal prerrogativa, afirma

Ah, eu acho assim que eu tenho que escrever melhor porque eu *tô* na faculdade, eu acho que eu tenho que escrever no meu nível, se eu *tô* na faculdade, tenho que fazer trabalho no nível de faculdade. Então, eu acho assim, se eu *tô* na faculdade eu tenho que melhorar meu

modo de escrever, as palavras que eu uso, se tá no nível certo se não poderia outra encaixava melhor e meu perfil mudou. Agora eu faço faculdade, tem que ser mais crítica, é isso. (Júlia)

Júlia revela por que está transgredindo nas formas de representação sobre a escrita. O passaporte das representações estabelece-se sobre a importância que ela dá à Universidade e à construção de um leitor e escritor críticos.

4.2 Transição e desequilíbrios nas Representações Sociais sobre a escrita

4.2.1 José: “*Eu não gostava de escrever de jeito nenhum*”: movimentos de transição das formas de escrita

José tem 23 anos, é filho de agricultores, também é agricultor familiar, solteiro e residente em uma comunidade no campo. Quando foi realizada a entrevista havia um mês que José havia assumido a liderança do Sindicato de Trabalhadores Rurais de sua comunidade.

José revelou que seus avós são analfabetos e que seu pai, embora tenha frequentado 04 anos a escola, sabe escrever “bem devagar”. José afirma sobre seu pai: “Ele de vez em quando pega uma coisa lá simples. Oh: _ lê aqui pra mim. Lê aqui pra mim, vai pegar número de CPF, pede “pega aqui pra mim”. Os pais de José realizaram o ensino fundamental até o 5º ano, que para eles significou 4 anos de escolaridade.

A formação escolar de José, do ensino fundamental ao ensino médio foi realizada em escola pública. Essa última formação foi realizada em uma escola na cidade próxima à sua casa. Reside com sua família, em casa própria, com mais 07 pessoas. Tem prática religiosa católica.

As atividades de lazer, cultura acesso a serviços indicam que José tem como principal atividade de lazer a utilização da *internet* e faz uso intenso das redes sociais, utilizando-se do computador mais de 3 vezes ao dia.

Frequenta casas de amigos e festas de família e coloca a *lan house* como local frequentado em momentos de lazer. José afirma que nunca foi ao cinema e que pratica esportes, ouve música e lê, nos momentos em que não está estudando ou trabalhando na lavoura.

José costuma escrever textos, em geral, mensagens e mais frequentemente realiza essas atividades no *facebook*. Ele diz escrever somente o necessário em seu dia-a-dia. Para José a escola é o principal local para o seu desenvolvimento e preocupa-se com questões ligadas à educação, fome e política.

Ao solicitar que José descrevesse sua relação com a escrita, na entrevista narrativa, convidei-o a refletir sobre a escrita, o que ela significava em sua vida e como eram as condições de sua escrita como agricultor familiar e após a entrada na LECAMPO. No início da entrevista, ele permanece calado e eu o encorajo a falar, o que se inicia com sua trajetória escolar.

Ele afirma que “foram 11 anos mais 1 ano de escolaridade”, e que estudou todo o primeiro segmento do ensino fundamental pertinho de onde residia com a família. Após esse momento foi estudar na cidade. Percebe-se a primeira dificuldade de José em sua vida escolar. Ele afirma

Ai começou aquela penúria que neste ano, ano mesmo de 5ª série eu acho que foi o ano pior por que cheguei lá eu nem conhecia e olha pra você ver, eu nem conhecia como era a estrutura de lá da escola. No primeiro dia de aula eu não sabia não. Tinha o nome dos alunos lá né? Ai eu fui pra outra turma, ai quando foi no outro dia meus colegas estão assim... _ Não, seu nome está em outra turma..Eles me conheciam né? E eu estava estudando em uma turma que não era a minha, ai quando foi no segundo dia eu fui para a minha turma.
(José)

Vê-se aqui o exemplo de uma dificuldade enfrentada por sujeitos que saem de suas moradias no campo e vão estudar na cidade. Em pesquisa realizada (BENFICA, 2006), vimos o incômodo gerado nos alunos por essa saída. São embates culturais, e podemos dizer que essa saída brusca também gera constrangimentos nos sujeitos por sentirem-se envergonhados até mesmo numa situação simples, que é procurar por sua sala no primeiro dia de aula.

Quando continua a narrar sua experiência com a escola, José afirma que a matemática foi a disciplina que provocou a repetição na 8ª série. José legitima a condição dessa repetência ao afirmar *que “eu achei que foi até bom porque eu passei para o ensino médio e aquele conhecimento que eu estudei tudo na 8ª série me ajudou muito no 1º ano”*. Ao chegar à narrativa sobre a Língua Portuguesa, José considera que sua dificuldade nessa disciplina foi

resolvida, pois, *“fazer a 8ª série (duas vezes) me ajudou muito, e aí foi tranquilo o Ensino Médio”*, denotando, assim, que sua reprovação o beneficiou.

As condições de trabalho também se revelaram fortes na narrativa de José. Desde o trabalho na lavoura à saída para o corte de cana e sua inserção nas lutas sociais dos trabalhadores, José revela que uma formação política, diferenciada, aprendida nas diversas organizações, encontros e reuniões dos quais participou foi fundamental para a elaboração conceitual que faz hoje da vida no campo e da busca por uma educação que contemple os princípios almejados pelos trabalhadores.

Ao retomar o objeto estudado, a escrita, José o faz por meio da revelação de que a Língua Portuguesa nunca foi seu lugar preferido de estudos e assume que não gosta de escrever, que tem muita dificuldade com atividades que exijam a escrita, como é o caso da redação escolar,

E o que você me perguntou sobre a escrita, tem uma coisa que eu me arrependo sinceramente, é que eu não gostava de escrever de jeito nenhum, eu não gosto de escrever. Para escrever sempre que a professora pedia um texto era um martírio. Mas assim passava uma redação, eu não sei, mas tinha uma certa dificuldade de escrever, até hoje, de escrever mesmo, de pegar um texto e escrever. Pra mim escrever mesmo eu volto, reescrevo vários rascunhos, várias vezes, eu volto e faço um pouquinho, torno a pegar de novo, não vai de uma vez não. (José)

José assume que as formas da escrita que permeiam sua vida foram modificadas ao longo do tempo, mas não coloca sobre a Universidade essa mudança.

Para ele, a condição de trabalho assumida é que fez com que ele mudasse seu pensamento sobre a escrita

Modificou! Sabe por quê? Eu entendo assim. Porque pra tudo a gente precisa da escrita hoje. Por exemplo, eu entendo que, igual agora que eu sou secretário do sindicato, quanto mais eu escrever um texto e ele ficar mais formal eu acho que ele fica mais representativo, dá um valor, um significado maior, não um significado que eu acho que ele é assim, deveria ser assim, mas a sociedade dá aquele texto lá (importância), tipo texto de cartório cheio de palavras meio antiga. (José)

O texto com as normas, as palavras “meio antiga”, é a escrita padronizada, elaborada formalmente e que José alcançou por sua militância e

por meio do seu trabalho. Essa assertiva é confirmada por José que admite que o trabalho o impulsionou nessa mudança de atitude diante das letras.

Para José, o rascunho organiza a escrita. Ele descreve que

em todas as reuniões que eu vou eu rascunho e faço rascunho, então eu relato um pouco do que se passou lá. Mas de escrever mesmo, coisas relacionadas à propriedade, tipo, produção, essas coisas, assim não é de escrever não, é menos assim relacionado a propriedade agrícola é poucas coisas, é pouca coisa que a gente anota. (José)

A narrativa de José revela as condições em que ele se utiliza da escrita em seu cotidiano, e o trabalho e a militância sobressaem.

Assim José explicita que

Tem a escrita que a gente faz para anotar as compras, a gente escreve uns bilhetes ainda para os vizinhos, para fazer um convite de uma reunião, porque eu sou representante de base então reunião de base eu quem tenho que comandar reunião que é da minha comunidade. Reunião de base é quando a gente vai fazer reunião na comunidade para fortalecer e formar militância e novos representantes e integrantes no sindicato. A gente vai nos encontros e leva as informações de base. Agora mesmo, semana passada teve um Encontro lá em Brasília. Teve encontro com a Juventude. 3º Festival da Juventude Rural, onde o sindicato manda um representante e este representante vai lá adquirir conhecimento sobre o próprio sindicato, sobre organização. É passado mais umas informações políticas mesmo, teve lá a visita, do presidente foi lá no evento, o ministro do Desenvolvimento Agrário. (José)

Quando indagado sobre o uso das redes sociais José afirma que utiliza com frequência mesmo em face das dificuldades de acesso, e segundo ele, a *internet* serve para comunicar com os colegas de turma pelo *facebook* e agora pelo *WhatsApp*. Afirma, “o sinal é razoável e às vezes cai, não abre e-mail, só consigo ver se chegou e-mail se, por exemplo se chegar um e-mail com anexo eu tenho eu que ir até a cidade pra ver, porque é muito pesado e não abre”.

A importância da escrita para José, articulada sempre por meio do trabalho, evidencia que ele tem procurado passar de um lugar a outro, movimentar-se na direção de outro tipo de escrita, aquele que a Universidade pode lhe oferecer.

Em sua narrativa, José evidencia essa importância

A escrita? Nossa! Pra mim é de fundamental importância, como eu já falei nos processos todos que envolvem a escrita né? Se você é da associação tem que escrever uma ata, participa do sindicato tem que saber escrever uma ata bem bonitinha, saber fazer uma declaração. Isso eu acho super importante pra mim tanto é que eu estou me esforçando ao máximo para adquirir a escrita, melhorar a minha escrita, com meus conhecimentos com a escrita eu ajudo a comunidade, o próprio sindicato. E a escrita é muito importante hoje com o mundo da escrita né? Por mais que a gente fale o mundo é de escrita. Por mais que o homem seja um ser falante, tem até um filósofo que fala né! Quem eu não lembro. Quero melhorar meu processo de escrita na minha realidade. (José)

Um dos desafios de José nesse percurso está ligado ao prazer que ele tem em escrever. Na primeira vez que ele teve que escrever, na Universidade, José utilizou uma estratégia para lidar com essa situação.

Ele relata

Carlos (professor) pediu uma atividade, Nossa deu aquela aflição. Como é que eu vou fazer? Mas aí minha irmã que também estava fazendo o curso me ajudou, me auxiliou a fazer esse texto. Não foi um texto assim, que ele pediu para entregar na hora. Tive ajuda. Ela me ajudou. Mas hoje em dia eu estou evoluindo, porque a gente sempre aprende. (José)

Há ainda uma ação que José evidencia na prática dos professores que interfere diretamente nas mudanças que ele vem experimentando no curso.

Assim para José

Os professores da LAL sempre trabalham de uma forma que leva em conta que a fala, o oral, tem a mesma importância. A gente não pode levar em conta só a escrita porque os nossos avós, as pessoas mais antigas da nossa própria comunidade, eles podem não ter ido à escola, mas eles têm um conhecimento muito grande, que pode muito nos ensinar. E a gente aprende muito com eles, com a convivência. (José)

As relações de José com a escrita e a Língua Portuguesa foram marcadas por dois professores em sua trajetória escolar no Ensino fundamental e médio. Esses professores serviram como exemplos, e ainda que José não tenha pleno gosto pela escrita, ele assevera que quem o ajudou a vencer a escrita escolar e a utilizar-se dela foram esses professores.

José afirma

Meu professor. Ele começou a dar aula assim ele terminou o Ensino Médio e começou a dar aula. No meu município, agora, não mais, mas para trás podia, agora todo mundo que dá aulas tem Pedagogia, nas escolas municipais. Mas assim que ele terminou o ensino médio, ele começou a dar aula. Aí ele foi, fez faculdade, ele trabalhava de secretário na Escola Nossa Senhora de Fátima, ele agora é da superintendência, ele é inspetor, trabalha na superintendência. E tem outro, ele até está aqui. O meu professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Ele está aqui. Porque assim, uma coisa que eu não gostava era Literatura . Mas ele recita um poema tão bem assim gente. Mas não tem jeito, como não gostar? Porque ele é demais. (José)

Quando se recorda de autores que tenham feito com que ele desenvolvesse a escrita e a leitura na escola e na Universidade, ele pontua que

Um autor que tô lendo é João Guimarães Rosa. Tô lendo e ler um livro é chato. Primeiras histórias eu já li, Grande Sertão Veredas. Eu estou sempre lendo. Quando eu vou às reuniões agora, lembro, porque a nossa comunidade mudou o nome. Porque ele escreveu lá né. *“Nome de lugar não muda. Nome de lugar é sagrado”*, sempre eu lembro. Tem também uma certa lógica. (José)

O curso superior significa para José uma ampliação da luta pela Educação do Campo. Ele participa e busca considerar a força dos movimentos nesta empreitada política, pois, para José, no movimento sindical o sujeito do campo é reconhecido em suas formas de sentir, pensar e agir.

Porque eu sou do movimento sindical, eu já conhecia a luta pela educação no campo. Eu sou militante pela Educação no campo, eu acredito na educação no campo, para o campo e do campo. Esse é o nosso grande objetivo. E nós estamos na mesma luta para conseguir uma educação no campo. Uma educação que valoriza a pessoa, o homem do campo, como sujeito, como pessoa que trabalha, que vive, que luta por seus direitos, acesso à educação, à terra, ao lazer, ao esporte, à cultura. (José)

Reafirma, com isso, o que Caldart (2009) discute

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.37)

Caldart (2009) afirma que a defesa e a reafirmação de uma Educação do Campo passa pela compreensão de suas contradições e tensões

Gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do Campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no 'estado da coisa', afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz. (CALDART, 2009, p.38)

Para José, a ampliação do direito dos povos do campo à educação vincula-se também à compreensão de quem são esses sujeitos, o que fazem e produzem em suas experiências individuais e coletivas

Uma educação que luta, que valoriza o homem do campo nas suas especialidades. Se a gente vê o homem do campo aqui de Paracatu é um, o jeito, pode ser que algumas coisas se assemelhem com o lidar com a terra, é? Mas sempre tem especialidade, tem uma coisa diferente. Existem vários. Se a gente for ver, existem vários campos, vários homens do campo, cada região tem sua especialidade. E se for fazer uma política pública para o campo tem que olhar todas essas especificidades do campo. (José)

Caldart (2009) nos lembra que essa luta exige firmeza e perseverança, pois, se pensarmos na conjuntura brasileira e suas repercussões para o processo educacional, o “fio de navalha” a que se refere quando diz respeito à Educação do Campo como algo que se encontra num momento decisivo, difícil de ser atravessado.

A autora entende que

uma das características constitutivas da Educação do Campo é a de se mover desde o início sobre um ‘fio de navalha’, que somente se consegue compreender pela análise das contradições reais em que está envolvida e que, nunca é demais repetir, não são as contradições do território estrito da pedagogia, mas da luta de classes, particularmente de como se desenvolve hoje no campo brasileiro, em todas as dimensões de sua realidade (CALDART, 2009, p.38).

A crença e a firmeza manifestadas nas narrativas de José imprimem à sua luta um teor ainda mais pungente quando ele se percebe como sujeito

construtor de uma história da Educação do Campo. Na sua narrativa, ele exprime o desejo de que não é qualquer educação, nem tampouco para qualquer campo. Ela necessita estar articulada com as dimensões de formação de um sujeito capaz de fazer sua história acontecer e transformar os espaços em que essa história se processa.

Sua narrativa é firme nesse sentido

E a gente acredita também, porque tem gente que fala assim: “Nós queremos permanecer no campo”. Nós queremos permanecer no campo, nós não queremos fixar no campo, mas queremos que todas essas melhorias venham: saúde, e tudo que eu falei. Todas essas melhorias que vão dar dignidade ao homem do campo para que ele seja sujeito de sua própria história. (José)

Com esta narrativa José nos impele a pensar nas condições que Caldart (2009) coloca como primordiais para que se construa uma Educação do Campo

Sim! A Educação do Campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do Campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do Campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p.38)

Qual seria o lugar da escrita para José, que vê na escolarização dos sujeitos uma forma de emancipação por meio da luta organizada?

Se considerarmos o fato de que José não gostava de escrever de jeito nenhum, pode-se dizer que está presente na forma de José lidar com a escrita,

em um movimento que relaciona essa escrita à sua luta pessoal no trabalho e também na luta coletiva como presidente do sindicato.

Para Antunes-Rocha (2012), diante de uma realidade que não conhece, o sujeito pode movimentar-se assumindo diferentes posições. A autora caracteriza esses movimentos como uma trama que assume diversas configurações.

Antunes-Rocha (2012) assume que

O sujeito pode manter seus saberes prévios, que neste caso não serão os mesmos, dado que o fato de que só o fato de terem sido questionados ocasionou-lhes alterações que podem mudar profundamente o que ele sabia antes ou parcialmente. Há sempre movimento, mudança, processo. Não há como passar inviolável pela experiência de contato com um objeto que desafia o entendimento, questiona as práticas e mobiliza as emoções. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.25)

José está transitando nas suas formas de representar o objeto escrita. Entendemos aqui que ele está participando desse movimento a partir de um lugar que nos remeteu ao gosto, ao lembrar a forma como José refere-se à escrita pois ele está passando de um lugar a outro na constituição de sua posição de classe por meio da escrita. Se ele não gostava de escrever *de jeito nenhum* e agora se permite, no curso superior, compreender a escrita que a Universidade propõe, ele nos confirma que o gosto e as práticas de cultura de cada um de nós são resultados de um feixe de condições específicas de socialização. José entende que gosto é de classe e que o acesso à outra forma de escrita fará com que ele ascenda socialmente a outro lugar.

Assim, José permite-nos entender que “é na história das experiências de vida dos grupos e dos indivíduos que podemos apreender a composição de gosto e compreender as vantagens e desvantagens materiais e simbólicas que assumem” (SETTON, 2002, p, 60). Permite-nos também pensar na condição impressa ao sujeito no “movimento das representações sociais como lugares que desequilibram os esquemas já consolidados” (ANTUNES-ROCHA, 2012, p.25).

Pode nos levar também a evocar Moscovici quando caracteriza o movimento do sujeito na apreensão da realidade e suas constantes acomodações aos esquemas já construídos. Quando José permite que o

estranho seja familiar (MOSCOVICI ,2004, p.78), ele está transitando entre as formas de escrita com o objetivo de buscar outros campos e possibilidades.

4.2.2 Antônio: das formas de dizer de transição e desequilíbrio nas representações sociais da escrita

Antônio é solteiro, tem 18 anos e reside com sua família. Fez todo o ensino fundamental e médio em escola pública do campo.

O pai de Antônio nunca estudou, a mãe tem o ensino fundamental completo, e ambos são agricultores. Residem no campo e sua família é composta por 4 pessoas. Antônio é católico e ajuda os pais na lavoura. Faz parte do PIBID e recebe ajuda da família para estudar. Ele gosta de esportes, de ouvir música e de frequentar festas de família e de amigos. Realiza atividades domésticas, estuda, passeia e assiste TV. Antônio afirmou que nunca foi ao cinema.

A realização do curso deve-se ao incentivo de uma ex-aluna que havia se formado lá também. Para Antônio, o incentivo da madrinha foi fundamental para que ele se inscrevesse no curso.

A primeira escrita com a qual Antônio se deparou na Universidade foi a carta de intenções. Ele afirma: “Ah, a carta eu fiz assim, eu olhei de Z., que já tinha feito, para *mim* ter uma noção de como era para fazer a carta né? Aí eu fiz, coloquei lá que meus pais trabalhavam na roça e que eu participo de grupo de jovens”.

Antônio narra sobre suas idas e vindas para trabalhar com o pai em lavouras de café. Até o 9º ano escolar, ele afirma que iam todos para a lavoura e ficava por lá durante três meses. O pai ainda vai para a lavoura e também cultiva café na pequena propriedade onde residem.

Durante a entrevista, Antônio se lembrou das poucas vezes que teve contato com a escrita nos meses em que estava na lavoura de café. Lembrou-se de uma única vez em que recebeu uma carta de um parente, mas não se lembrava do teor da carta.

Antônio participa de grupos de jovens em sua comunidade e em grupos de reflexão. Esses grupos são articulados pela Igreja Católica, e entre os

estudos encontram-se temas retirados da Bíblia Sagrada, livro que orienta as discussões entre os participantes. Acontecem em determinados dias à tarde ou ao anoitecer, nas capelas das comunidades.

Os grupos de reflexão utilizam-se essencialmente da Bíblia como suporte de escrita.

Ao dizer do seu contato com a escrita, Antônio afirma

lê eu leio bastante, agora escrever, escrevo mais com questões relacionadas à escola. Ler leio bastante mas escrever! Ah, eu leio tudo que precisar, se precisar de ler um negócio eu leio, livros, tem uns livros eu leio mais né? Escrever assim eu não escrevo não. Leio a Bíblia. De vez em quando eu leio. Porque tem partes na Bíblia que é muito difícil ler não é? (Antônio)

Revela-se em sua narrativa, um contato com a escrita apenas nos momentos em que Antônio está no ambiente escolar. Sobre suas práticas cotidianas de escrita, ele salienta que não escreve, lê muito, contudo, não escreve.

Perguntar sobre os interesses de Antônio sobre a escrita é perguntar sobre esses acessos. Se ele está em contato com textos em geral e anotações, se tem acesso à *internet*, faz anotações, não seriam essas, práticas definidoras de um novo formato de escrita para Antônio, diferente da escrita que se dá a partir do papel como suporte? Efeitos da *multimodalidade* começam a definir outro lugar para as definições do que seria o contato com a escrita.

Para Street (2014),

a multimodalidade se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais e considera os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo. Essa diversidade de modos de comunicação foi incorporada tanto pelos meios de comunicação mais tradicionais, como livros e jornais, quanto pelos mais modernos, como computadores, celulares, televisão, entre outros. (STREET, 2014,s.p)

Assim, pensamos que Antônio estabelece relações de proximidade com a escrita, mas ainda não compreendeu que essa relação está se dando com esse novo formato, afinal, os textos escolares que estão presentes na vida do sujeito nem sempre valorizam essas outras dimensões que o constituem.

O trabalho de Antônio sobre a escrita é revela-nos do ponto de vista de seu contato com a escrita em sua casa. Antônio revela que privilegia o rascunho sempre, em seu processo de escrita. Afirma ele, “ *sempre rascunho, passo a limpo, já mudo um bocado, vou lendo e percebendo, lembrando outra coisa, colocando assim, ajustando, aí sempre dou uma mudada*”.

Ao ser convidado a contar como foi seu contato com a escrita dentro da Universidade ele afirmou: “*Foi mais ou menos*”.

Nesse momento, explicitar como foi o processo significou para Antônio retomar as formas com as quais lidava com a escrita antes da entrada na Universidade.

Ele afirma que isto acontece por que

na Universidade a gente tem medo do que vai escrever lá, sente um pouco de medo. E muda sim, porque igual disciplina de Textos acadêmicos, muda a escrita, a gente procura escrever mais. Fiz um processo de adequação. É porque eu já não escrevia muito; igual frases assim resumidas, escrevia ela inteira, não gostava muito de escrever inteira, aí eu só fui ajustando algumas coisas. (Antônio)

Antônio não tinha muito contato com textos longos em seu cotidiano e não escrevia qualquer tipo de texto. Entrar para a Universidade, que privilegia textos objetivos, claros e analíticos foi amedrontador para ele. Mas ao mesmo tempo, significou ajustes.

Esse ajuste corrobora com o que Carlino (2003, p.411) afirma sobre a aprendizagem da escrita.

Para a autora,

a escrita traz um potencial epistêmico, que faz dela um meio de registro e de comunicação e pode tornar-se um instrumento para desenvolver, revisar e transformar o conhecimento em si. Apesar disso, o poder de composição não deixa de ser atualizado em todos os casos: escrever não é um procedimento que afeta de modo automático na aprendizagem. A escrita tem que ser enquadrada em um contexto que fomente e coordene as noções anteriores do sujeito com certas demandas retóricas (CARLINO, 2003, p. 411).

Portanto, mesmo que Antônio não tenha tido contato ampliado com a escrita antes da entrada na Universidade, se levarmos em consideração que ele participa de eventos nos quais a escrita se faz presente, ele pode dizer das formas do movimento das representações sociais sobre esse objeto, que fica,

agora, dentro da Universidade, apto a se desenvolver, mesmo que haja o ir e vir dessas representações.

O desequilíbrio e o papel das interações dos sujeitos, nesse caso, pode revelar relações entre o que Moscovici discute na teoria das representações sociais com as teorias desenvolvimentistas de Jean Piaget e Lev Vygotsky. “As representações sociais são fenômenos intra-inter” (MOSCOVICI, 2001, p.153). Portanto, o desenvolvimento é necessariamente um processo aberto (VALSINER, 2015, p.33).

4.2.3 Sofia: “eu fiquei tão apaixonada pelas letras”: das formas de transição à reelaboração da autoria na constituição de representações sociais sobre a escrita após a entrada na Universidade.

Sofia tem 24 anos. É casada, e reside com 06 pessoas. Tem um filho e realizou todo o ensino fundamental em escola pública. A cidade em que reside está localizada no meio rural, dada a definição de campo proposta pelo IBGE¹⁸.

Os pais possuem ensino fundamental incompleto, sendo o pai agricultor e a mãe aposentada. Sofia é católica e participa do Conselho Tutelar. Tem Bolsa-Família e é bolsista do PIBID, trabalha e contribui com o sustento de sua família.

O acesso de Sofia a atividades de lazer, cultura e a serviços coloca em destaque sua preferência pelo teatro, música e o acesso à *internet*. Ela pratica com mais frequência a dança e também ouvir música. O acesso à *internet* também foi colocado por ela como sendo uma atividade preferida e realizada com frequência. Sofia frequenta festas de família, religiosas e vai a casas de amigos. Além de estudar, ela realiza atividades domésticas, leituras e passeios. Gosta de cinema. É uma leitora assídua, o que pode ser visto na análise de sua narrativa. É secretária da Associação de Pequenos Produtores da comunidade onde reside.

Como práticas nas quais a escrita se faz presente, Sofia afirma que as mensagens, atas e textos em geral fazem parte de seu cotidiano. Textos

¹⁸ Encontra-se em : <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94413.pdf>

acadêmicos, relatórios judiciais e o Livro de Memórias são as escritas que Sofia cita como as mais importantes em sua vida. Escreve com frequência e tem como preocupações futuras questões relacionadas à família, igreja educação, política e meio ambiente. Em seu questionário, Sofia deixou uma observação importante sobre a realização do ENEM 2014. Ela disse ter conseguido na redação uma nota considerada muito positiva: 850 pontos. Isso evidencia a compreensão que se constituiu a partir de sua entrevista narrativa.

Sofia já teria, antes da entrada na Universidade, uma relação mais próxima com textos considerados próximos do texto acadêmico e entende que essa relação está ligada ao gosto que desenvolveu pela leitura logo no início de sua vida escolar, a partir da prática desenvolvida por uma bibliotecária de sua escola.

Sofia destaca que

eu me lembro muito bem porque eu sou muito apaixonada pela leitura. Quando eu estava na 2ª série eu me lembro muito bem que a bibliotecária de minha escola fazia muita coisa que chamava a atenção da gente para ler: ela se caracterizava, ia lá e mostrava a gente o livro assim. Ela contava as histórias, Chapeuzinho Vermelho diferente, e dava prêmio para quem lesse mais. Para quem recontasse os livros, então assim, eu sempre gostei muito de ler Cecília Meireles, Monteiro Lobato eu era apaixonada com as leituras infantis deles. E eu assim fui crescendo e continuei com essa prática da leitura, e tudo. (Sofia)

Sofia afirma que *“conforme a gente gosta de ler, automaticamente a gente gosta de escrever”*. Ela diz que existe grande possibilidade de se escrever sobre o que se leu, porque, dependendo da forma como o professor conduz sua prática em sala de aula, ele dá conta de levar os alunos por este caminho: ler e escrever para Sofia apresentam-se como atividades interdependentes.

A partir da reescrita solicitada pelo professor, no seu 8º ano de escolaridade, Sofia determinou que seria leitora e escritora de textos. E afirma que se já era encantada com isso, ela ficou mais envolvida ainda, após concluir o projeto implementado por este professor. Ela liga seu desejo por escrever a essa descoberta do reconto. A partir daí, sua relação com a escrita só avançou, e, em partes, devido ao trabalho, ela também se ampliou.

Sofia afirma que

Hoje assim costumo escrever muito porque eu sou secretária na associação comunitária da minha cidade, então eu faço muita ata, rascunho, então assim, escrevo muito. E também por causa do serviço, porque como eu trabalho no Conselho Tutelar eu faço muito relatório, quando vai nas visitas tem que relatar o que a pessoa está falando, né? Então assim, a gente escreve muito. (Sofia)

A entrada no trabalho exigiu de Sofia novo contato com a escrita, o que aprofundou mais a sua *paixão* por escrever. Ela destaca em sua narrativa,

E eu apaixonei mais ainda porque é, eu tive que estudar muito pra mim entrar no Conselho, acaba que a gente acaba tendo que escrever mais formalmente, tem que escrever para o promotor, *pro* juiz, e você tem que ter, tem que aprender a usar as palavras certas porque você tem que entrar em contato com eles, então só você tem que praticar a escrita porque se você não *saber* escrever, você também não vai saber falar direito. (Sofia)

Sofia coloca sobre a escrita a responsabilidade pela oralidade. Quando afirma que *“quem não sabe escrever não sabe falar direito”*, ela traz como marca de seu discurso uma afirmação de que a escrita representa a fala. O que Sofia já compreendeu é que essas dimensões estão ligadas, embora guardem suas particularidades.

Em vista disso, concordamos com Bagno (2012), que diz que

Língua oral e língua escrita não são dois universos distintos, mas modalidades e usos que se interconectam, se influem mutuamente, se mesclam. A única e verdadeira diferença entre fala e escrita são as condições de produção e de edição de cada modalidade: a fala é produzida e editada em tempo real, no momento mesmo antes da interação, enquanto a escrita permite correções e emendas antes de ser publicizada. (BAGNO, 2012, p .78)

O autor ainda assegura que as mudanças trazidas pelas tecnologias de comunicação imprimem à fala e a escrita novas conformações. Os recursos semióticos promovem o que ele denomina de *“hibridismo semiótico”*, e essas duas instâncias passam a se conectar intimamente. É fadada ao fracasso a ideia de que é possível livrar a escrita das *“interferências”* da fala.

Sofia entra na Universidade por meio do trabalho que realiza junto às comunidades rurais. Ela afirma que nas visitas que realiza como conselheira do Conselho Tutelar ela vê a situação das famílias quando procuram os serviços

básicos de direito, como a escola e a saúde. As estradas, “*muito ruins*”, impossibilitam muito esse acesso. Conta, ainda, que algumas situações vividas “a tocam profundamente” e, por isso, veio fazer o curso. Sofia afirma que ao ficar sabendo do curso em Licenciatura em Educação do Campo teve dúvidas sobre o que era. Pesquisou e leu sobre Educação do Campo e hoje se encontra envolvida com ela e com sua formação como licencianda em Língua Portuguesa, Artes e Literatura.

Logo que chega à Universidade, Sofia se lembra da forma como estabeleceu contato com a escrita antes de sua entrada no ambiente acadêmico.

E, afirma que

Eu acho que eu tenho uma facilidade de escrever. Eu demoro, porque eu gosto de ficar, procurar as palavras certas, eu fico caçando onde que põe vírgula, onde que não põe, onde que põe ponto e aí assim, eu gosto muito, muito mesmo e acho que isso mais me ajudou em relação a eu fazer a prova do ENEM. Todas as vezes que eu vou fazer redação eu tiro nota boa porque eu acho que assim é justamente por causa disso porque eu gosto muito de escrever, muito de ler, então acaba que isso ajuda a gente né? A gente teve que fazer uma redação sobre o que era a Educação do Campo pra gente. Então assim, no primeiro momento eu já tive esse contato com a escrita. (Sofia)

O gosto pela escrita revela que Sofia escolheu um caminho para apreender este objeto: por meio da leitura. E ela retoma em sua narrativa a importância da formação de professores para tornarem os alunos leitores e escritores de textos

Ah, eu queria falar isso assim também, é assim a leitura e a escrita acho que são duas coisas que andam juntas e assim deveria ser mais trabalhado, principalmente desde a infância, desde as primeiras séries iniciais, porque a partir do momento que você é influenciado, que você tem, que você recebe assim, como se diz quando você tem esse estímulo pra escrever você cresce uma pessoa que gosta de escrever e quando o professor desde as séries iniciais não importa, se você escreve grande, se você escreve pequeno, se você escreve errado, acaba que não importa cresce e nem importa assim. E assim eu gosto muito de ler eu acho muito interessante, ler várias escritas diferentes desde o romance até a mais difícil, o Grande Sertão Veredas, por exemplo. (Sofia)

A mudança veio na narrativa de Sofia ao relacionar com a escrita que já fazia antes, em seu cotidiano. Assim, o que aconteceu na universidade revela-se como um processo de reordenação de saberes já elaborados na sua relação com o trabalho e com as mídias.

Sofia, porém, encontrou um lugar onde ela precisa escrever “certinho”

Porque ce acaba sendo mais que formal, você aprende enxergar a escrita de outra forma né? Assim. Eu vejo que até no site assim de bate papo eu não consigo escrever muito... Eu sempre escrevo certinho. Esses dias mesmo minha colega falou assim: “ Ah não mas ce demora demais para escrever porque ce quer escrever as palavras tudo certas”. Mas eu já acostumei tanto que até no bate papo tem hora que eu quero escrever certinho. (Sofia)

Nomura (1993, p.38) afirma que “o falante escolhe, diante do repertório de experiências que foram acumuladas ao longo de tempo, as regras para diferenciar uma carta ou uma comunicação científica”. Assim, entendemos que as escolhas de Sofia estão relacionadas aos contextos sociais em que ela se encontra inserida. Para ela, a escrita se constitui em “um lugar de descobertas, de um novo mundo, de novas palavras”; lugar onde se trabalham as emoções, “se tá triste escreve lá”, lugar de informar “ai eu deixo um bilhetinho”, lugar de escolhas do escritor “quando você vai escrever para uma autoridade e quando você vai escrever pro amigo, é diferente, né? ”.

4.2.4 Manuela: “*estou me expressando melhor, o gosto que eu tinha de escrever só aumentou*”: a transição das formas de escrita em equilíbrio das representações sociais.

Manuela tem 21 anos, é solteira, católica e mora com os pais e os irmãos em um quilombo.

Realizou toda sua escolaridade em escola pública. O ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) foi feito na escola do campo e o ensino médio, na cidade. Manuela foi um dos inúmeros alunos que precisam se deslocar do campo para terminarem os estudos na cidade. Idas e vindas em busca de um direito ainda não garantido para quem reside no meio rural: o ensino médio. Algumas escolas oferecem esse segmento da escolaridade, mas ainda são muito esparsas as garantias do cumprimento desse direito.

Os pais de Manuela possuem ensino fundamental incompleto, o que, nesse caso, representa menos de 5 anos de escolaridade.

O pai é agricultor e a mãe é do lar. Manuela não trabalha e tem como fonte de renda a Bolsa Permanência¹⁹. Declara que, por isso, recebe ajuda de sua família para estudar.

O acesso de Manuela a serviços, lazer e cultura está localizado em atividades que envolvem o esporte, o teatro e a música. Também tem acesso à *internet* e frequenta casas de amigos, festas religiosas e festas de família. Além de estudar, ela lê, ouve música, dança, passeia, descansa, namora e assiste TV.

Utiliza a *internet* de 1 a 3 vezes por semana para fazer pesquisas e usar o *facebook*. Costuma escrever com frequência anotações, músicas, mensagens e utiliza para isso o *twitter*, a plataforma *Moodle*, documentos do *word*, caderno, caderneta e agenda. Manuela preocupa-se com situações que envolvam o emprego, a educação, e questões sociais como a fome e miséria. Manuela afirma que sempre gostou mais da área da Língua Portuguesa, sempre leu e escreveu mais. Gosta de escrever para “*desabafar*”, coloca no papel a tristeza porque acha mais fácil “*suportá-la*”. Ela afirma: “*Mas às vezes eu escrevo poemas, só que só para mim, eu não deixo ninguém ler.*”

A jovem gosta de fazer letras de músicas, mas não gosta de socializá-las. Ela ainda diz que escreve cartas e que a forma mais eficiente de comunicar, para ela, é por meio de mensagens no celular.

Ela afirma que a escrita sempre ocupou um lugar importante em sua vida. Assim, em sua narrativa, quando expressa em uma frase o que a escrita representa, ela exclama: “*A escrita? Ah, é uma forma de expressar o que eu estou sentindo em letras, no papel.*”

Corrêa (2004), na introdução de sua tese de doutorado sobre a heterogeneidade da escrita, destaca, dentre as razões que mantêm o império da escrita, uma razão que nos faz entender que Manuela sabe o que significam

¹⁹ Em linhas gerais, o Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. <http://permanencia.mec.gov.br/>

as letras no papel. A escrita se oferece em sua concretude e fica palpável. Além disso, ela se oferece à apreensão visual, é fixável no plano. Para Corrêa (2004), isto revela, juntamente com seu caráter gráfico, seu caráter simbólico próprio e o seu produto invariante no tempo.

Manuela afirma ter mais contato com a escrita no tempo em que se encontra em sua comunidade. Ela diz que a questão do tempo escasso para ler na Universidade é fator impeditivo desse contato.

No Tempo Comunidade, as escritas cotidianas de Manuela encontram-se articuladas com sua escrita pessoal e afetiva

Não é bem um diário e nem um caderno tão especial, mas é um caderno, que tipo assim, sempre que eu estou emocionada, tô triste, que eu quero falar uma coisa pra alguém, mas aquilo fica reprimido, um sentimento de raiva, de tristeza, e não consigo falar, eu vou e escrevo, ponho em palavras. Acho que sou a que mais gosta de escrever, de ler. Aí é uma coisa que surgiu de mim. Eu adoro poemas. Vinícius de Moraes, Manoel Bandeira. Eu adoro ler os poemas deles. (Manuela)

Mas quem a ensinou a gostar de ler e escrever?

Teve uma professora, na verdade ela era a mais brava, a mais exigente, a mais que colava no pé, a que mais me deu comunicado, muitos. Mas ela é pessoa que admiro, porque, tipo assim, eu entendo a posição dela, porque ela tava ali para ensinar, ela é uma professora que cobra, que quer ver o aluno sair da escola, aprender direito. Não é tipo aquele professor que chega na sala e “ah se quiser fazer, bem, se não quiser fazer”. Então ela é uma professora que admiro, ela cobra, ela busca, ela incentiva. Então é uma professora que admiro muito. (Manuela)

O modelo de professor que Manuela afirma ser “um bom professor” é aquele que é exigente, e que assume o ofício de ensinar. Por outro lado, ele também cobra dos alunos a aprendizagem dos conteúdos, é bravo e quem mais dá “comunicados”. Manuela está construindo uma representação de professor por meio de suas experiências escolares

Retomamos Kramer (2000) ao referir-se à experiência de escrita aprendida, compartilhada, experimentada nas interações dos sujeitos.

Para a autora,

Escrever significa interferir no processo, deixar-se marcar pelos traços do vivido e da própria escrita, reescrever textos e ser leitor de textos escritos e da história pessoal e coletiva, marcando-a,

compartilhando-a, mudando-a, inscrevendo nela novos sentidos. O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraizam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se (KRAMER, 2000, p. 114).

Ao abordar as mudanças em suas formas de escrever após chegar à Universidade, Manuela confirma o que sua narrativa evidencia: sua relação com a escrita antes da entrada no curso possibilitou-lhe estar em transição nas representações sobre a escrita, revelando que esse trânsito é equilibrado e provocador de novos sentidos.

Ela afirma

Ah eu acho que foi , porque tipo assim, o gosto que eu tinha de escrever e de ler só aumentou, tipo assim, sabe, parece uma coisa que estava lá assim, quietinha, só cresceu mais. Ah, sei lá. Acho que a maneira de me expressar? Eu era mais caladinha, falava menos. Sim, eu era mais caladinha, estou me expressando melhor. (Manuela)

Expressar melhor, tem a ver com o acesso à escrita na Universidade e Manuela entende que essa condição só é possível porque ela já possui elementos que possibilitam esse contato.

4.2.5 Liz: “eu prefiro fazer meus trabalhos todos escritos, porque eu amo escrever”: o trânsito das representações sociais entre o desequilíbrio e a negação.

Liz tem 18 anos. É solteira, católica e reside com os pais e outras 05 pessoas em uma casa no campo. Realizou sua formação escolar em escola da rede pública também no campo. Os pais estudaram até o 5º ano do ensino fundamental. O pai é agricultor e a mãe exerce atividade remunerada (não declarada) sem carteira assinada.

É bolsista do PIBID e segundo Liz seus gastos são financiados pela sua família. As atividades que realiza com mais frequência são a prática de esporte, ler literatura e ouvir música. Frequenta casas de amigos, festas de famílias e de amigos. Liz gosta de jogar futebol. Além disso, ela estuda, dança, passeia, namora, descansa e assiste TV. Liz nunca foi ao cinema. O uso da *internet* e do computador só acontece quando vai à cidade, e a *internet* é

utilizada para entrar no *facebook*, conversar pelo *WhatsApp* e realizar pesquisas e consultas.

Liz participa de uma associação de produtores rurais há 02 anos. Liz costuma escrever anotações e seu diário. Ressalta que nunca escreveu nada importante ao longo de sua vida, porém escreve com frequência. As principais preocupações dela são: a situação profissional, saúde, relação familiar, educação, relacionamento, moradia, violência, fome, crise política, meio ambiente e drogas. Liz diz que não se importa com o futuro, só o presente importa a ela.

Afirma que teve muitas dificuldades para estudar. Ela foi uma entrevistada que colocou essa dificuldade em sua narrativa, evidenciando que ainda persistem, no campo, problemas estruturais de acesso e garantia do direito à escola. Ao contrário de outros sujeitos, que residem no meio rural, Liz não precisou sair para realizar o Ensino Médio na cidade. No período de chuvas, ela não estudava, seja pelo fato de não conseguir chegar à escola ou pelo fato de que os professores não chegavam até lá, pois, geralmente, residem na cidade.

Lembrar a luta pela escola neste trabalho é marcar um lugar de direitos. Trata-se de marcar, especialmente, uma diferença entre a educação escolar e a Educação do Campo.

Caldart (2009, p.43) afirma que a luta pela escola é apenas uma das faces das lutas pela Educação do Campo. Assim, os sujeitos aliados do direito à escola encontram-se também desvinculados das lutas sociais por uma humanização mais plena: “luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente”.

Oferecer acesso à escola, nesse sentido, seria garantir esses direitos a esses povos. E quando, no campo, falta até mesmo a escola?

As primeiras incursões de Liz pela escrita foram narradas por ela como experiências que marcaram seu contato com a aprendizagem escolar. Essa experiência de Liz está vinculada à escola, pois ela afirmou que em sua casa não tem acesso a livros, às escritas do dia-a-dia. Ressaltou, também, que o contato que ela tem com a escrita advém de suas participações na comunidade e no sindicato.

Liz considera que a professora de História foi a responsável por desenvolver nela a escrita escolar

Ah, quando eu *tava* na 8ª série, eu tinha a professora de História e tipo assim, ela era horrível, ninguém gostava dela, eu era a única que gostava dela, ela me incentivava muito a escrever. Era História, mas ela me incentivava muito a escrever, ela mandava eu fazer, nós alunos, fazer historinhas em quadrinhos, sobre a Ditadura, essas coisas tudo. Eu gostava muito de fazer, eu lia os livros, desenhava os personagens e contava a história da Ditadura, com as historais em quadrinhos, mas daí do meu ponto de vista eu que escrevia os textos. A gente contava histórias, essas coisas. (Liz)

Relembrar o papel de todos os professores no desenvolvimento da escrita é trazer à discussão um mito: o de que quem ensina Língua Portuguesa é o professor dessa disciplina. Esse mito perpassa a constituição da língua escrita na escola e tem se constituído como um dos desafios a serem vencidos para que possamos estabelecer o acesso a leituras, escritas e desenvolvimento da oralidade por meio de todas as disciplinas que compõem o repertório do ensino.

A escolha do curso de Língua, Artes e Literatura veio para Liz como continuidade do que havia vivido na escola básica acerca dos processos de leitura e escrita.

Liz, em sua narrativa, afirma

eu sempre tirei notas ótimas em Português, a minha professora sempre me incentivava muito, ela mandava a gente escrever, ela passava cadernos para a gente fazer o ano inteiro assim, vários tipos de textos, aí ela avaliava, mandava a gente colar figurinhas, escrevia os textos, ela fazia tudo isso com a gente, eu tenho os cadernos lá em casa tudo, ela sempre incentivou a gente escrever, ela dava os assuntos, ela não deixava a gente escolher o assunto não, ela passava o título e a gente tinha que escrever sobre o assunto. (Liz)

Liz escreve diários em seu cotidiano e conta

Tenho uma tia. Aí ela pega os livros emprestados pra mim ler me dá, e aí ela pegou e no dia do meu aniversário ela me deu um diário, que é religioso também, pra mim contar, poder escrever lá. Os livros religiosos eu leio diariamente. A Bíblia eu leio todos os dias, os livros religiosos eu já li vários, eu nem lembro mais, ela pega emprestado dos outros pra me dar pra mim ler ela vai muito à Igreja ela gosta muito de me incentivar pra mim não desistir. (Liz)

Porém, mesmo escrevendo na escola, em casa e na Igreja, Liz tinha um contato restrito a uma finalidade prática. A reflexão sobre o texto escrito

produzido vem para Liz por meio da Universidade. Lembra-nos o que Machado *et.al* (2009, p.123) assinala, “o suporte de escrita na sala de aula é quase sempre uma folha avulsa onde o aluno escreve à caneta seu texto, e quem lê é apenas o professor”. Assim, podemos ver o texto do aluno sendo usado na escola apenas para fins avaliativos, sem considerar a criatividade, liberdade e a intencionalidade do autor. E os modos de escrever de Liz, tanto em seu diário quanto nas preces da Igreja, não são diferentes disso: o interlocutor é aquele que recebe o texto sem, contudo, participar de sua escrita de maneira ativa.

Liz afirma que seu contato com textos do gênero acadêmico aconteceu quando entrou na Universidade, pois as produções eram de “textos dissertativos, tipo do ENEM”. Liz traz em sua narrativa considerações sobre a forma como escrevia antes, “tipo resenha, eu nunca tinha feito, não sabia o que era, fui descobrir aqui (fazendo referência à universidade). Lá (escola) a gente só fazia resumo e o resumo pra gente era diferente, porque o resumo aqui é para colocar o que a gente entendeu. ”

Concordamos com Coragem *et.al* (2009, p 126) quando afirmam que “a entrada na Universidade abre portas para um universo de práticas discursivas e usos “diferenciados” da escrita, certamente, pouco familiares a esses “sujeitos”. (grifos nossos). Encontramos, na narrativa de Liz, a consideração sobre o ensino de Língua Portuguesa, que permanece, em muitos casos, com práticas de ensino que desconsideram o perfil do aluno. O professor, nesse caso, é evidenciado por Liz como aquele que “passa matéria no quadro” e “manda copiar”.

Afirma Liz,

As professoras tinham preguiça de passar matéria no quadro, eles mandavam a gente copiar o que tinha no livro, mandava fazer um resumo, mas o resumo deles era o que tinha no livro, não era o que a gente tinha entendido, porque eles não deixavam, não davam oportunidade nem da gente ler, eles mandavam a gente copiar, era só isso. (Liz)

A chegada na Universidade e o contato com a escrita, que se dá nesse espaço foram decisivos para Liz modificar as representações sociais sobre a escrita. Liz afirma o que sentiu ao ser confrontada

Medo! Porque eu não sabia. Eu não tinha contato, eu não sabia como é que era né? E faculdade é bem diferente do nível da escola, e principalmente a UFMG, eu pensei assim: “ai meu Deus, eu não sei fazer”. Foi a A. eu acho que mandou a gente para escrever a primeira vez. Mandou a gente fazer a resenha do filme que ela passou para gente. _”Ai meu Deus o primeiro contato que eu tenho e ela já manda a gente fazer?” (Liz)

A escrita para Liz funciona como organizadora de suas emoções. Nesse sentido, ela se utiliza de livros religiosos e faz resumos dessas leituras no seu diário pessoal. Liz afirma que é “*meio solitária*”. Ela prossegue afirmando que seu gosto pela leitura não se liga à Literatura, “*eu gosto mais de ler livros religiosos, a gente tem uma coleção*”, livros que Liz pega de empréstimo, por ser atuante na Igreja local.

Chama a atenção em sua narrativa, o que Liz revela sobre as modificações que a sua escrita teve depois da entrada na Universidade

Eu fiquei mais rígida comigo mesma, porque agora eu só escrevo com o dicionário do lado buscando o significado do que eu estou escrevendo, pra saber o que eu estou escrevendo, aí eu uso muito o dicionário. (Liz)

Argumenta que ficou mais rígida com sua escrita. A narrativa de Liz revela, contudo, que o uso do dicionário ainda não é efetivo, principalmente no ensino de Língua Portuguesa, dado o fato de que Liz associa seu uso à cobrança que se instaurou para ela após a entrada na Universidade. O dicionário agora é item obrigatório na vida acadêmica de Liz.

As diferenças entre a escrita de Liz antes da entrada na Universidade podem ser vistas a partir de sua maneira de identificar os formatos e suportes da escrita. Enquanto em casa ela utiliza uma escrita pessoal em seu diário, na Universidade ela se sente impelida à rigidez consigo mesma no momento de escrever.

Além disso, Liz reafirma sua necessidade de fazer rascunho

eu rascunho várias vezes. E depois eu vou e escrevo. Até para escrever assim, aqui na faculdade eles gostam de computador né? Eu não gosto de computador, eu prefiro fazer meus trabalhos todos *escrevidos*, porque eu amo escrever. (Liz)

O rascunho é uma forma que Liz encontrou de ficar mais perto da sua escrita pessoal. Para ela, é importante rascunhar várias vezes, para chegar ao texto organizado. Porém, Liz mantém uma representação sobre a escrita que

nos coloca diante de um tensionamento: ao mesmo tempo em que ela está em desequilíbrio das formas de representação sobre a escrita, ela está negando o contato com a escrita na Universidade. Liz realiza, com isso, um movimento constante e tensionado entre as formas com que lidava com sua escrita pessoal e agora, na Universidade, com outro tipo de escrita.

O tensionamento sobre determinado objeto pode ser considerado dentro das características de uma representação social, que são potencialmente dinâmicas. Além disso, lembra-nos a todo o momento da formação dos universos de opinião, cada um composto pelas três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem, estudados por Moscovici (2012), ao dizer em que ponto uma representação é considerada social.

Assim, os diversos contatos que Liz estabeleceu com a escrita antes de entrar na Universidade permitem a ela transitar com equilíbrio dentro da exigência da escrita na Universidade.

4.3 Reelaborações e modificações das Representações sociais da escrita

4.3.1 Clara: “Eu vi um universo de palavras: da escrita cotidiana às formas elaboradas de “apoderamento”²⁰”

Clara é uma mulher de 30 anos. Tem três filhos e é filha de agricultores. A escolaridade dos pais revela pouco acesso à escrita, pois seu pai teve 4 anos de escolaridade e sua mãe nunca estudou. Toda a escolaridade de Clara foi realizada na escola pública. É católica e trabalha como ajudante de serviços em educação, e bolsista do PIBID, à época da realização da entrevista. Como responsável pelo sustento da família, Clara afirma que estar na Universidade

²⁰ Apoderar. pron. Apossar-se; assumir a posse de: apoderou-se das propriedades dos pais; alguns prefeitos apoderaram-se do dinheiro público. Figurado. Tomar posse e ter o domínio moral e/ou psicológico sobre alguém; deixar-se possuir por: o sentimento de felicidade apoderou-se da família. v.t.d. Possuir; conceder posse; dar ou ocasionar domínio de: os proprietários apoderaram os pertences alheios. Apoderamento por sua vez é: s.m. Ato de tomar posse de alguma coisa que não lhe pertence: apoderamento de bens alheios; apoderamento de direitos autorais.

Figurado. Ação de se apossar de algo (concreto ou abstrato): aquilo foi um apoderamento dos meus sentimentos. Ação ou efeito de apoderar, de se apossar de alguma coisa. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/apoderar/>

para ela é uma grande luta pessoal, pois precisa, como muitos alunos trabalhadores, conciliar o trabalho, a família e os estudos.

As atividades de lazer de Clara não são muito variadas, dado o fato de que o acesso a bens e serviços ainda é restrito às populações que residem no campo.

Ela afirma que foi pela primeira vez ao cinema após a entrada na Universidade. Suas atividades de lazer praticadas com mais frequência são o esporte e a Literatura. Ela gosta de ouvir músicas e frequentar casas de amigos, festas religiosas e de família.

Ler, estudar e namorar são outras atividades listadas por Clara no seu dia-a-dia. O acesso ao computador foi permitido após a entrada no Curso de Licenciatura, pois Clara foi beneficiada com a Bolsa auxílio de Informação Digital da FUMP.

As formas da escrita mais presentes no cotidiano de Clara são anotações, mensagens, poemas e bilhetes. Ela utiliza a *internet*, mais especificamente as redes sociais, e escreve com mais frequência em cadernos, sob o formato de mensagens póstumas, de aniversário e de homenagens diversas. Clara afirma que seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal acontecem em diversos espaços: dentro de sua família, na Igreja, na escola, no seu trabalho e no seu grupo de amigos.

A entrevista com Clara trouxe revelações contundentes sobre a forma como a escrita está localizada em sua vida e como a escola aparece articulada para ela como o local de referência da construção dessa escrita. Ela revela em sua narrativa as dificuldades que enfrentou para ter acesso à escola, o que foi realizado longe de sua comunidade, em um colégio que funcionava no formato de internato rural.

Clara se posiciona sobre sua entrada na escola e na sua relação com o conhecimento escolar ao afirmar que

as experiências minhas lá da escola *foi* boa. A gente ia a pé para a escola. Cheguei lá eu tinha facilidade em aprender e sempre me dei bem com as professoras, conversava bastante mas na hora de aprender, aprendia.(Clara)

Clara afirma ainda que sempre teve facilidade em aprender e traz para a sua narrativa a figura da mãe como aquela que apresentou a escrita a ela

É quando eu fiz pré, minha mãe, mesmo que ela não tem estudo, minha mãe, mas ela conhecia no caso as vogais e os números. Então ela me ensinou as vogais e os números. Eu aprendi com a minha mãe. (Clara)

A experiência escolar marca a narrativa de Clara

E a experiência lá da escola foi boa, eu sinto até saudade da infância apesar de que tinha essa luta de ir pra escola e tal. Que era um pouquinho longe, mas eu não reclamo disso não. Acho que tudo serviu pra mim ser o que sou hoje. (Clara)

Uma experiência que por vezes foi conflituosa e de lutas seja pela entrada ou pela frequência ao espaço escolar

Porque antes não tinha escola, nem pra ir de ônibus, então quem quisesse que os filhos estudassem teria que ir pra cidade. Aí lá era por meio de exame de seleção, eu fiz a prova eu passei, minhas irmãs fizeram e não passaram. Ai eu fiquei no Colégio interno. Estudei lá 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série não era ano que falava. E foi uma experiência boa também, eu não tenho o que reclamar a gente convivia com várias meninas. (Clara)

Ou até mesmo pela forma de organização que exigiu de Clara um posicionamento diferenciado como estudante, já que a escola se configurava como um espaço de trabalho e estudos

A escola era regime como se fosse uma EFA, o regime de alternância, porque de manhã estudava, a tarde a gente ia para a oficina de bordado, aprender bordar, ia pra Horticultura ajudar cuidar da horta, cuidar das plantas. E era um rodízio. Então a cada 15 dias a gente estaria num setor. Ia ter dia que a tarde a gente ia para cantina ajudar na cozinha, ia ter semana que a gente ia pra Hortifruti ou para a padaria, trabalhava na padaria também, mas na padaria geralmente eram os homens, então lá foi uma experiência perfeita. Sinto saudades. (Clara)

Clara retoma o tema central da narrativa em um certo momento da entrevista de forma surpreendente e acrescenta que além de escrever muito ela sente grande prazer pela leitura

E a experiência minha com a escrita é uma experiência boa, eu gosto de ler, eu gosto de escrever. Nessa época, na minha trajetória eu sempre gostei de fazer redação, de ler, gostava muito de ler livros de romances, livros de ação e de aventura. Eu não sou boa de memória para listar livros assim de autores, de quem, mas era assim, romances, poemas, coisas que falam de amor, de saudade, aquela coisa. E quando era pra fazer uma redação, essas coisas, eu sempre

fui bem nessas partes de escrever, então eu gosto muito de escrita e da leitura. (Clara)

Uma das afirmações de Clara para esse gosto está associada ao fato de que sempre teve que lutar muito para estudar, seja pelo acesso dificultado à escola ou até mesmo pelo nascimento dos filhos que a impediu de estudar por alguns anos. Ainda assim, afirma que “*no ENEM de 2007 minha nota do ENEM foi ótima e o tema era o poder de transformação da leitura e eu fiz uma redação com esse tema*”, possibilitando-nos entender que a prática da escrita permanece constante em sua vida, associada ao prazer que tem pela leitura.

Ao ser indagada sobre o que a escrita significa em sua vida, Clara revela que essa aprendizagem está ligada diretamente à sua condição de futura professora

Pra mim é transformação mesmo porque através da leitura, da escrita, igual com crianças, no caso, minha perspectiva de futura professora, eu acho que eu vou conseguir fazer que eles também se apaixonem pela escrita e pela leitura, porque através disso adquire apoderamento, você sabe entrar e sair de qualquer, como diz lá na minha região: de qualquer repartição. Qualquer nível social, qualquer reunião você consegue sair bem. (Clara)

E revela também o motivo pelo qual se dedica a uma escolaridade longa

Porque quando ce tá estudando que ce tá preparado não existem diferenças socioeconômicas. Na leitura, uma pessoa de classe menor, de classe popular, mas que esteja preparado ele enfrenta um... ele compete com um outro. Da mesma forma, com a mesma capacidade porque são capazes também. (Clara)

A visão de Clara sobre seu processo de formação amplia-se com as escolhas que realiza ao longo do Curso, e as possibilidades que os estudos sobre a Língua lhe oferecem é um lugar de tateamento, de imersão em áreas diferentes, convergentes e tensas, do ponto de vista dos objetos de estudo. A Educação do Campo é definida por Clara como o lugar de dizer dessas escolhas,

Eu gosto muito da Linguística porque a expressão do povo eu acho que é a língua mas, a Literatura eu creio que é mais instigante, mais apaixonante, mais sabe? Aquele ar mais viajante é da Literatura. Aí eu peguei e vim, e tô gostando demais; é o segundo módulo agora, daqui até o último eu tenho muita perspectiva e tenho perspectiva de não querer parar. Eu penso em especializar, mestrar, doutorar, numa área de Educação do Campo. (Clara)

Clara afirma que há uma mudança que tem sido vivenciada por ela, no contato com outro “universo” de possibilidades, que a Universidade apresenta a ela, “e, depois que a gente tá aqui é outro universo. É muito diferente, do mundo nosso, do convívio, da realidade nossa. ”

A estudante fala de mudanças ao chegar ao curso superior. Ela confirma que as mudanças advêm do contato com outras formas e maneiras de conhecer, e que a realização de um curso superior ultrapassa a condição de se ter um diploma.

Para Clara, o que a Universidade pode trazer a ela em benefícios é ampliado pela visão sobre o que a Universidade significa. Ao abordar a questão do conceito de Universidade, ela nos permite entender que o conceito, a nota de tal instituição equivale ao trabalho comprovado quando se chega até essa instituição, seja pela abertura ao conhecimento, seja pela forma como os professores encaminham o aprendizado.

Muda...porque aqui é bastante conhecimento ao seu alcance. É igual UFMG. Eu nunca imaginei eu na UFMG. Ai, quando teve esse curso eu falei assim. Mas gente o que na UFMG é tudo. E eu vi que tinha assim essa oportunidade de eu estar. Pra mim foi tudo. E quando eu cheguei foi mais tudo ainda. Porque eu pude ver que realmente tem aquela dimensão de aprendizado. Tem um conceito, é um conceito de tal Universidade e quando você chega você vê o que realmente é a Universidade. Professores conceituados, o que você aprende, a visão de mundo é outra, é um universo de aprendizado, é apaixonante. E as pessoas que a gente conhece? Então né? (Clara)

Ao retomar a escrita em sua vida e como ela permeia seu cotidiano²¹, Clara apresenta as cartas como modos de escrita que serviram para organizar suas escritas. Destaca-se, aqui, o fato de que Clara diz de um roteiro para a escrita das cartas. Além da demarcação dos elementos que compõem o texto das cartas, ela também apresenta um outro elemento, que está localizado no interior do texto escrito, ao afirmar que seguia todo um roteiro para esta escrita. Clara acreditava que esta assertiva “ *Estou escrevendo essa carta para dar as*

²¹ A noção de cotidiano dialoga com Certeau quando o apresenta como sendo um lugar onde os sujeitos transitam sempre de modo singular e único, em virtude do próprio dinamismo intrínseco ao viver. CERTEAU, M. A invenção do cotidiano 1: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. Para outras referências aos estudos do cotidiano indicamos: OLIVEIRA, I.B. O campo de estudos do cotidiano e sua contribuição para a pesquisa em educação. In: Carvalho, J. M. et al. Desafios da educação básica e pesquisa em educação. Vitória: EDUFES, 2007a.

minhas notícias e ao mesmo tempo receber as suas”, compunha os elementos caracterizadores do suporte textual “carta”, misturando-o com o cabeçalho

Teve essa de cartas, nós passamos por esse tempo e, é muito gostoso, era tipo assim: - Olá, tudo bem com vocês. E assim... “Estou escrevendo essa carta para dar as minhas notícias e ao mesmo tempo receber as suas”. Eu era toda... e seguia todo um roteiro. Aí depois quando eu fazia esse cabeçalho, eu falava: _E aí mãe, o que senhora quer perguntar? Ai ela falava e eu escrevia, sabe? (Clara)

A contribuição de Clara aos moradores da Comunidade em que residia encontra-se evocada no fragmento

Lá na comunidade, às vezes, também, os outros moradores de lá que às vezes não tinham, não sabiam escrever ainda, procurava a gente pra tá escrevendo pros parentes que morava longe, essa esperança de cartas. Eu quando tinha 17 anos arrumei um namorado que morava longe em Brasília DF - São Francisco e eu anda comuniquei com ele, nos dois anos que eu namorei com ele, por carta. (Clara)

As mudanças das formas de escrita após a entrada na Universidade são vistas nas palavras de Clara quando afirma

A experiência de entrar na Universidade eu vi que a minha escrita ela era comum. E que com a Universidade ela podia enriquecer. Por quê? Porque quando eu tive contato com palavras que eu não conhecia, com vocabulário diferente sabe? (Clara)

A carta de intenções escrita por Clara, na entrada do curso, retoma a vivência com as cartas em seu cotidiano, mas, agora, Clara entende que é de outra carta que se trata. Essa carta significou para Clara a entrada em um outro universo da escrita e, com isso, um mundo diferente para ela

É igual assim, pra mim entrar na Universidade teve que mandar uma carta de intenções. Essa parte eu amei. A carta de intenções. Quando eu olhei lá no Edital que falava que dentro dos documentos a gente tinha que mandar uma carta de intenções que essa carta tinha que falar, a gente tinha que se identificar como sujeito que vive e reside no campo e assim, isso no fundo, assim expondo porque está fazendo esse curso. Primeiramente foi aquela carta que foi meu contato com faculdade que teve que desenvolver a escrita, então eu fui lá e descrevi porque que eu tava, porque eu gostava da área de Língua, Artes e Literatura e porque num curso voltado pro campo eu vi nele a oportunidade de ajudar e de socializar no meio onde é que eu vivo a partir ... melhorando...ajudando os outros sujeitos que estão lá. (Clara)

Assim, Clara passa de um universo de escrita para outro. Ela pode viver a passagem porque

Olha, a escrita pra mim é como se fosse um tesouro. Sabe... uma jóia bem valiosa. Porque que eu avalio a escrita como uma jóia, como um tesouro ou uma jóia bem valiosa? Porque você, a gente pode escrever sobre tudo, sobre qualquer tema, eu pra mim a escrita é uma arma de apoderamento, a partir da escrita, a gente tem poder e a gente ganha poder com a escrita. Sabe? A escrita para mim ela é algo que eleva, a gente, sabe? Tira a gente de uma situação, de uma situação vamos supor, de uma situação comum e transforma ela. (Clara)

Clara retoma e recorda das aprendizagens do Curso. Ela sente-se maravilhada com este novo estado das coisas, com a forma como os professores lidam com a escrita, com a linguagem oral e com a apresentação de palavras novas.

Só que quando eu cheguei na faculdade eu vi que a minha escrita estava carente, que ela estava tipo assim, é uma palavra as vezes forte, assim estava empobrecida. E precisava enriquecer: palavras diferentes, que eram diferentes das palavras que gente estava acostumado usar. Aqui a gente ouve falar umas palavras bem mais... tem umas que eu anoto. Ai depois eu chego e procuro o significado. Tem umas lá na faculdade, porque é tudo assim diferente. As falas do Gil, professor, Gil fala numa riqueza, é tanta palavra diferente. Hoje mesmo teve umas que eu tinha anotado no meu caderno, não tô conseguindo lembrar. (Clara)

Ela referiu-se à palavra contexto de uma forma muito elaborada a partir das experiências vividas na sala de aula após a entrada na Universidade. Afirma Clara, “então minha experiência quando eu cheguei na faculdade, eu vi um universo de palavras assim, que eu não conhecia sabe”.

Ela havia escutado esta palavra e elaborou outra interpretação a partir da abordagem realizada pelo professor com os elementos que já estavam disponíveis em sua experiência, mas de forma ainda não percebida. Isso quer dizer que Clara ainda não havia sido *pressionada pela inferência*.

É...igual quando ele fala lá muito no contexto. Pra mim contexto era coisa, uma palavra que você poderia usar em qualquer momento, mas quando eu cheguei aqui, um exemplo: quando fala no contexto da Educação do Campo é tão, como diz o Gil, tão macro, tão

grandioso, tão amplo esse contexto. E se eu vesse essa palavra antes ia passar em branco. Eu ia ler lá: o contexto disso. Hoje não, quando eu vejo “contexto” eu já falo;” oh...é algo abrangente”, tá. Então quando eu cheguei foi essa riqueza de palavras que eu ouço na UFMG que me encantou mais ainda. (Clara)

Jodelet (2001) busca em Moscovici a sustentação da abordagem sobre o papel da comunicação, que, por sua vez, incide sobre as representações sociais em três níveis: ao nível da emergência das representações, dos processos de formação e das dimensões das representações relacionadas à edificação das condutas, formando, este último, os sistemas de comunicação midiáticos.

Ao abordar o nível da emergência das representações sociais, afirma ser a *pressão à inferência* um dos fatores que possibilita ao sujeito agir diante de certa situação. Isto posto, é permitido pensar que Clara está pressionada pela entrada na Universidade, e que as representações sobre a escrita que trazia de suas experiências vividas compõem o quadro que, agora, se instaura para Clara: ela precisa saber diferente do que já sabia.

A leitura aparece para Clara como coadjuvante na construção a escrita

Só que eu sempre alio a escrita com a leitura sabe? Eu penso assim: - Quanto mais se lê mais se escreve e quando mais se escreve mais se lê. A partir da hora, quando a gente gosta, toda pessoa que gosta muito de ler, gosta muito de escrever sabe? Eu geralmente quando eu leio um livro eu geralmente leio ele e vou rabisando sabe? Sobre o que eu penso sobre ele, sabe? Então pra mim a escrita é uma ferramenta de apoderamento. (Clara)

Ela entende que só aprende escrever aquele que aprendeu a ler. Notadamente retirada do saber da experiência, essa assertiva de Clara ajuda a ela entender que não irá construir um conhecimento científico-acadêmico sem a disposição para a leitura. Ela afirma

Eu falei. É. Eu vou descobri, eu vou enriquecer mais meu vocabulário, vou conhecer e são palavras que uma liga à outra. Quando você tá lá que ouve uma frase, às vezes sai três ou quatro palavras tudo diferente do cotidiano da gente lá. Sabe... as palavras... Então, funciona a escrita porque a gente costuma anotar, tomar nota. É igual, e vou aproveitar e te perguntar uma, porque eu pesquisei e não consegui com clareza: caráter híbrido da identidade camponesa. O que é que é? (Clara)

Clara consegue passar de um lugar a outro, evidenciando que as aprendizagens se produzem em formato espiral, ampliando-se e retornando ao conhecimento que outrora fundamentou o processo:

Vamos supor então no caso dessa frase que ouvi: caráter híbrido da identidade camponesa. No caso, quer dizer, que o campo não está mais sozinho? Está sempre sofrendo a influência? Ah...então...palavras como essas, como híbrido que eu vou ouvindo, que eu não conhecia, não estava assim, às vezes se eu já tinha ouvido, mas passava a limpo, eu não tinha aquele despertar de conhecer o que que significa, o que que eu tô falando e o que eu tô escrevendo e agora na Universidade eu tenho preocupação, quando eu escrevo, às vezes eu não tenho coragem de usar certa palavra se eu não saber se ela adequa naquele contexto. (Clara)

Uma descoberta de si e de um outro como revelador de conhecimentos, portador de mensagens que permitem à Clara passar de uma representação anterior a outro lugar, confirma-se em sua narrativa. Além disso, a fase de descoberta a que Clara se refere evidencia que havia uma forma de lidar com a escrita que é modificada ao entrar no curso. A mudança também pode ser percebida em relação às teorias que vem estudando, pois Clara percebe-se enquanto sujeito-pesquisador

Eu agora, no momento eu sinto em fase de descobrindo eu mesma, nessa parte. Porque. Porque é igual eu te falo, o caráter que eu escrevia, era o mais romântico, o mais sentimental, o mais emocional, e agora eu to despertando outros lados, conhecendo por exemplo o lado crítico, sabe? Que eu tô achando muito..igual os livros sobre a escrita e as Línguas, a escrita, a língua, a oralidade. Os livros da Magda Soares, as apostilas, o que tem ela. Ela tem um jeito, a visão dela de ver, eu já achei muito interessante sabe? Me ajuda a lembrar? (pede Clara). A hipótese da mãe inadequada. Que tem numa apostila que nós estamos estudando com Carlos Novais, então que fala da escrita das crianças das camadas populares e do vocabulário delas. Então eu achei aquilo uma linha de estudo que eu quero aprofundar. É que fala assim que quando as crianças das camadas populares, é uma hipótese, porque geralmente ela não existe essa hipótese, sabe? Que não é...que não é...tipo assim, não é considerado. Mas na hipótese da mãe inadequada fala o seguinte. Aí dá até o exemplo de uma mãe do nível socioeconômico mais alto e de uma mãe das camadas populares, A outra mãe está no ônibus e fala assim...a mãe rica no caso, fala assim pro filho: _Filho, você fique sentado porque senão você vai cair. O filho: _Porque? Ai ela fala assim: _Porque se você cai você machuca. Porque eu machuco? Aí ela falou, porque o ônibus pode frear bruscamente e seu corpo vai a frente e bate de novo, sabe? E no caso da mãe da camada popular fala que ela fala assim: - "Quieta menino"... (grita). Porque senão ce quebra a cara. Já falei *pra* quietar e pronto. Tipo assim, não criou aquela situação. (Clara)

Clara percebe que a língua pode significar um lugar de discriminação, e a escola, um ambiente propício para disseminar as separações entre as classes sociais

E vendo aquilo eu vi que realmente pode ser que a escola tem que receber essas crianças com outra abordagem que não a abordagem preconceituosa de achar que eles não têm capacidade, sabe? Ou que eles têm deficiências cognitivas sabe? Que a escola não deve considerar assim e sim avaliar as capacidades, mas de outro ponto de vista geralmente nas escolas há sim o preconceito com as crianças de camadas populares que chegam lá, falam que o vocabulário deles é pobre, que eles não tem capacidade, deixa lá pro canto..ah, aquele ali é um caso perdido, um caso sem jeito. E eu acho que não existe ninguém que é caso perdido, ninguém que é caso sem jeito. E que se chega lá pra entrevistar eles fora do ambiente natural deles eles não vão se comunicar bem, porque vão se sentir “desinibidos”, mas olha lá ele no dia a dia dele normal, como ele se desenvolve, se desenvolve super bem. (Clara)

Retomada a condição de produção da escrita para Clara em sua narrativa, há que se considerar o fato de que ela mantém uma relação afetiva com a essa produção

E outra coisa também, através da escrita, a gente pode eternizar, ficar mais tempo. Por exemplo: A pessoa que escreve, um autor que escreve um livro ele pode até morrer, porque todo mundo morre, mas ele nunca vai morrer. A história dele fica então pra mim a escrita eterniza a pessoa. Sabe? Através da escrita a pessoa pode plantar sementes aqui no mundo, através das palavras, das coisas que deixa escrito e outras pessoas vão ler e vão se espelhar nesses autores. Eu pra mim a escrita eterniza sim a pessoa. Eu acho que através da escrita a gente nunca morre. Fica vivo. Acho que o livrinho pode estar lá no fundo da gaveta, mas se pegou ele e viu lá. Um exemplo, autora fulana, de qualquer forma você remete aquela pessoa. É opinião, modo dela pensar, dela expressar, dela sentir, dela estar ali. (Clara)

Clara revela como dá conta de escrever evidenciando que as marcas no papel são reflexos de um pensamento elaborado

Eu rascunho. Às vezes eu escrevo de uma vez, mas às vezes eu rascunho também. Quando é uma mensagem eu geralmente escrevo de uma vez, mas quando é algo que expõe mais a opinião eu rascunho. Entendeu? Mas quando é uma mensagem, uma coisa mais de romantismo, simplesmente vai fluindo, vem as palavras e eu vou escrevendo. Mas quando não é, se for algo que tem que ser mais crítico, às vezes eu vou dando umas *aparadinhas*, isso aqui não tá bom, isso aqui tá. (Clara)

Na narrativa de Clara, entendemos que ela está elaborando as condições de escrita após a entrada no curso e está apossando-se de um saber que antes não possuía. Para Clara, que considera a escrita um lugar de apoderamento, seus sinônimos: possuir, dominar, tomar, invadir, ocupar, apossar oferecem a ela a possibilidade de movimentar-se de um lugar a outro, e, nesse movimento, nos revelar uma trajetória de reelaboração da escrita dentro de sua trajetória escolar e acadêmica.

4.3.2 Daniel: “*porque nós estamos aprendendo escrever textos com capacidade melhor*”: das formas de dizer da modificação das representações sociais da escrita

Daniel tem 19 anos. É solteiro e reside com os pais em uma casa localizada no campo. Sua comunidade quilombola possui uma associação de produtores da qual ele participa. Realizou toda a sua formação escolar em escola pública, sendo do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no campo e do 6º ano ao Ensino Médio em uma escola na cidade.

Seus pais possuem o ensino fundamental incompleto. O pai é agricultor e a mãe é do lar. Daniel é católico, não trabalha e possui bolsa permanência; também é bolsista do PIBID. Os gastos de Daniel são financiados pela família.

Dentre as atividades preferidas estão a prática de esportes, o contato com a Literatura e os instrumentos musicais. As atividades que pratica com mais frequência são as atividades realizadas na comunidade e que ele participa são: ir à casa de amigos, grupos religiosos e festas de amigos.

Além do trabalho e dos estudos, Daniel faz academia, lê, ouve músicas, passeia e assiste TV. Utiliza o computador e a *internet* frequentemente para fazer pesquisas, acessar o *facebook* e o *WhatsApp*. Ele também participa de grupo de jovens em sua comunidade.

Daniel escreve textos com frequência e faz anotações. As mensagens são definidas por ele como as escritas que permeiam seu cotidiano. Geralmente ele se utiliza de cadernos e agenda como suportes da escrita. Ele tem preocupações com questões relacionadas à educação, moradia, violência e meio ambiente.

O pai de Daniel foi o responsável pelo apoio à sua escolaridade. Com a ajuda das professoras, ele se desenvolveu na leitura e na escrita. “Elas estavam sempre prontas a ajudar”, afirma Daniel, e as dificuldades dos colegas eram sempre motivo para elas ensinarem ainda mais. Daniel refere-se ao fato de que a escola sempre oferecia a oportunidade das turmas participarem de projetos de leitura e escrita e que esses projetos ajudavam a todos e aproximavam os colegas desses processos. A escola também promovia concursos de redação. Essas ações da escola foram as principais responsáveis para Daniel se desenvolver na escrita.

A partir daí, Daniel começou a escrever, aprendeu a enviar e-mails, fez a inscrição para o Vestibular na UFMG e escreveu a carta exigida no processo de seleção do curso. Ele afirma

Com tudo isso a escrita que nós conseguimos escrever, fazer e-mail, fizemos inscrição aqui para a UFMG precisou desenvolver uma carta muito bem elaborada. A escrita foi emocionante, porque na escrita pude lembrar de tudo que eu passei as dificuldades, as tristezas, as alegrias né? E com isso foi uma carta que pude emocionar bastante. (Daniel)

Daniel escolheu a LAL, mas também teve a intenção de cursar Matemática. Ele afirma que não trocaria de curso porque fez grandes amigos na turma.

Ele conta das experiências de leitura e escrita em sua comunidade

Nós moramos na comunidade quilombola onde nós temos um grupo de jovens que sempre reunimos assim no sábado a noite e sempre organizamos festa na comunidade, arrecadamos, organizamos barraquinhas, leilões, entre várias outras coisas né, no convívio da comunidade mesmo. É uma comunidade muito unida neste ponto, se for olhar, geralmente é nós jovens que promovemos as festas lá. As festas são feitas lá mesmo. São festas típicas da comunidade de lá, tipo Padroeira, dia de Reis, a gente faz a festa e convida em geral o município, em volta tudo, aberto a todos os públicos. (Daniel)

Assim, Daniel vai constituindo suas escritas, mas nos surpreende em sua narrativa ao dizer que não gosta de escrever à mão por causa de sua letra. Ele considera a letra feia e nos permite, nesse ponto, retomar uma questão que ainda preocupa professores de Língua Portuguesa, principalmente no processo de alfabetização. A procura pela letra bela, rebuscada, escrita para ser

admirada ainda permanece na escola, provocando traumas e incoerências nesse ensino.

Daniel realiza escritas de textos pessoais e revela que não deixa ninguém ler. Para ele, não são textos importantes. As escritas que ele realiza no seu cotidiano ligam-se aos trabalhos do PIBID, os trabalhos acadêmicos, relatórios e sínteses advindas deles.

Daniel não faz rascunhos. Ele afirma que antes realizava essa ação, mas que agora já pensa e escreve, sendo essa uma mudança que se efetivou em sua vida depois de entrar na Universidade.

As mudanças que ocorreram em sua escrita após entrar no curso revelam que Daniel sentiu prazer de ter tido acesso a esse tipo de escrita

Achei muito interessante né? Gostei bastante, ainda mais no desenvolvimento do projeto do Livro de Memórias onde a gente podia lembrar as memórias. Porque nós estamos aprendendo escrever textos com capacidade melhor de uma maior interpretação do leitor, de contextualizar certos trechos no texto mesmo. Com o curso da LAL eu pude perceber que se pode tá sentindo um sentimento se pode colocar no papel desse jeito, se pode colocar com mais emoção, com uma tonalidade mais forte do jeito que você vai captar o leitor, do jeito que ele vai ler aquilo ali e ele vai se emocionar do mesmo jeito que você se emocionou para escrever. (Daniel)

Daniel revela mais dessa relação com a escrita: ele sabe que a escrita pode se aproximar dos sentimentos do autor, esbarrar, representar esses sentidos sem, contudo, estar errada. Entendeu que o jeito que ele escrevia antes, em suas escritas pessoais, é uma forma de escrever diferente, mas promissora.

Ainda considera que a Universidade faz escrever melhor porque traz o leitor desse texto para perto de sua escrita. Se antes, o leitor, negado por Daniel, não se aproximava, pelo fato de ele não mostrar para os outros a sua escrita, agora ele traz essa figura importante para perto, presença esta provocada pelo próprio texto. É bem provável que Daniel tenha entendido que se escreve para alguém, com intencionalidade. Assim, no movimento das representações sociais, Daniel está reelaborando e modificando sua condição inicial de contato com a escrita para fazer surgir outras possibilidades desses usos.

4.3.3 Giovana: das modificações das representações sociais da escrita e dos processos de autoria: movimentos intercalados

Giovana tem 18 anos. Reside com os pais em uma casa no campo juntamente com seus irmãos. Realizou todo o ensino fundamental e médio na escola próxima de sua residência. Seus pais possuem o ensino fundamental incompleto e são agricultores. Giovana é católica, ajuda os pais no trabalho da lavoura e em atividades domésticas. Seus gastos são financiados pela família. Ela é bolsista do PIBID.

Em suas opções de lazer e acesso a serviços, Giovana desenvolve atividades ligadas ao esporte, literatura e música. A atividade que pratica com mais frequência é estudar. Costuma frequentar casa de amigos, festas de família e de amigos. Realiza atividades de leitura e faz trabalhos do PIBID. Ela utiliza o computador e a *internet* de 01 a 03 vezes na semana para fazer pesquisas. Suas práticas de escrita estão relacionadas a textos em geral, as anotações são comuns no dia-a-dia e Giovana utiliza o caderno como suporte material de suas escritas. Além disso, ela faz paródias, o que será analisado como prática de autoria de Giovana neste trabalho.

Suas escritas mais importantes são as anotações da faculdade, trabalhos e textos. Giovana escreve com frequência e tem preocupação com questões relacionadas a emprego, saúde e educação.

Ela narra sua experiência com a escrita e afirma que gostava muito de escrever, sempre gostou, embora nos anos finais do ensino fundamental tenha se sentido desestimulada a continuar escrevendo. Quando chegou ao Ensino Médio, ela foi impelida a retomar seu gosto, por meio do incentivo dos professores para que realizasse textos para a redação do ENEM.

A primeira experiência com a escrita aparece atrelada à figura da mãe que a alfabetiza em casa. Giovana afirma

Nossa, eu lembro que quando eu cheguei lá, ah, antes de entrar na escola minha mãe já me incentivava muito, ela só tem o fundamental I incompleto, só até a 4ª série, só que ela sabe ler e escrever assim como meu pai também, aí ela me mostrava as letras, tentava me ensinar, só que eu só fui aprender certinho e bonitinho... (ah...até meu nome eu já sabia escrever que minha mãe me ensinou), mas só fui aprender juntar, ler e escrever bonitinho foi com minha professora.(Giovana)

Mesmo tendo a oportunidade de ter sido introduzida no mundo da leitura e da escrita em casa, Giovana refere-se à escola como o lugar que fez apaixonar pela escrita porque possibilitou a ela reviver os ensinamentos da mãe.

apesar de minha mãe ter me ensinado, meu nome eu aprendi escrever graças à minha mãe, olhar para a professora e lembrar que foi ela que me ensinou a escrever o alfabeto todinho, ler, juntar, formar palavras, ah, é encantador aquilo lá, a sensação de você saber escrever. .(Giovana)

A primeira experiência como autora de textos aparece na composição de paródias de músicas. Giovana ouve as músicas e faz letras. Assim, ela autoriza uma escrita ao dizer que modifica as letras das músicas à sua maneira.

Para Nornberg & Silva (2014, p.185), o “ processo de escrita e autoria realizado pelo professor e pela professora sobre sua atividade docente constitui-se em estratégia eficaz de formação continuada e como potência formativa. ”

É inevitável que a experiência vivida junto à professora, em sua escolarização, tornou Giovana um sujeito capaz de modificar e autorizar seu texto e o texto do outro. Com a entrada na Universidade, Giovana, que era autora em seu cotidiano, se vê diante de um impasse e de uma solução para suas dúvidas acerca das formas que escrevia. Para ela, a Universidade ofereceu a possibilidade de se pensar a escrita associada à oralidade.

Isso significa que

mudou essa minha visão de querer colocar, expressar tudo que eu tava pensando no papel de uma forma corretinha e não de uma forma que eu estava sentindo. Porque eu queria seguir aquela forma padrão, de escrever e agora não, eu sei que se eu colocar naquele momento que eu estou expressando ali pra mim não é errado, mas a partir do momento que eu for ter que colocar pra outras pessoas, dependendo da situação, da ocasião, do momento, eu vou ter que fazer toda uma modificação no texto, mas saber que ali eu coloquei pra mim daquele jeito não tá errado. Porque eu tinha que se eu escrevesse “ocê” ali era horrível, e eu sei hoje que se eu escrever “ocê” pra certas ocasiões, pra determinadas pessoas está errado, mas pra mim não tá. .(Giovana)

Em seu cotidiano Giovana tem na escrita um suporte prático que é utilizado por toda a família. Revela que um caderno sempre fica em cima da

mesa e que todas as vezes que alguém da família precisa se ausentar da casa, deixa anotado no caderno onde foi, com quem foi e a que horas retorna. É um controle feito por todos da casa, uma espécie de combinado para que não haja preocupação com as ausências não avisadas.

Ao ser impelida a escrever na Universidade, Giovana destaca

Eu senti tanto medo de mostrar aquilo pro professor, eu fiquei, eu escrevia, escrevia, escrevia, eu me lembro que arranquei quatro folhas do meu caderno tentando escrever o texto. Eu ficava com tanto medo de entregar e receber uma crítica destrutiva, eu pensava assim, “tá errado”, “você vai fazer de novo”, aí eu fiquei com tanto medo que quando eu fiz que eu mostrei “Parabéns”, o meu medo desapareceu. E hoje eu não tenho mais esse medo. Eu faço, me empenho, faço e mostro. E se receber uma crítica em relação a qualquer coisa eu agradeço pela crítica que eu recebi porque eu sei que aquilo vai me ajudar. Vai fazer com que eu cresça mais na escrita, pra escrever outros textos. .(Giovana)

Giovana faz rascunhos para elaborar seus textos. Escreve em qualquer lugar a qualquer tempo. Afirma que a escrita é uma forma de expressão, é uma arte. E está em um movimento de reelaboração da escrita após ter contato com a mesma dentro da Universidade.

4.3.4 Ana: “eu tô aprimorando mais meus conhecimentos, até meu jeito de escrever mudou”: as representações sociais em movimento de reelaboração

Ana tem 19 anos. É solteira, católica e reside com 04 pessoas em uma casa no campo. Realizou toda a sua vida escolar em uma escola próximo à sua casa. Seu pai estudou até o 5º ano do ensino fundamental e sua mãe tem o ensino médio completo.

Seu pai é agricultor e sua mãe exerce atividade remunerada sem carteira assinada.

Ana é bolsista do PIBID. Afirma que seus gastos são financiados pela sua família, pois ela não trabalha atualmente.

Dentre as atividades preferidas por Ana estão o esporte, a *internet* e ouvir músicas. Utiliza o computador e a internet. A música ocupa um lugar de destaque nas atividades praticadas com frequência por ela. Frequenta festas religiosas, de famílias e amigos. Realiza várias atividades além de estudar:

frequenta academia, faz atividades domésticas, lê, passeia, namora, assiste televisão e descansa. Utiliza a *internet* mais de 03 vezes na semana para pesquisas e uso das redes sociais, como o *facebook*. Utiliza o *WhatsApp*.

Ana escreve textos em geral, dentre eles destacam-se anotações, músicas e mensagens. Utiliza como suporte da escrita o computador, o celular e documentos do *word* para suas escritas. O caderno e a agenda são suportes materiais da escrita mais utilizados. Ela afirma que não escreveu nada importante em sua vida, mas escreve com frequência. Ana preocupa-se atualmente com questões relacionadas à sua situação profissional, à saúde, relação familiar, educação, namoro, moradia, violência, fome, crise econômica, meio ambiente e drogas.

Ana esclarece que o gosto pela leitura e escrita trouxe-lhe até o curso. Ela sempre teve interesse em interpretação de textos e coloca dentre as suas leituras preferidas as histórias infantis que permearam sua infância. Os textos do curso que realiza e a Bíblia são as leituras preferidas atualmente.

Ana afirma, na sua narrativa, ser uma leitora de poesias, livros religiosos, histórias românticas e dramas. Acredita que estar na Universidade tem sido fundamental para seu gosto pela leitura aumentar. Dessa forma, Ana nos remete aos universos de leitura e modos de ler que se encontram disponíveis para ela e coloca o curso superior como um lugar de acesso a outro universo de textos que ela só pode ter acesso por ter chegado até ele.

Goulart (2011), em um trabalho que versa sobre os modos de ler, afirma que os sujeitos possuem modos de ler distintos e trabalha por compreender como se dão as práticas de leitura em diferentes tempos e lugares. Assim, a leitura ensinada aparece como aquela que é decorrente de aprendizagem sistemática, a leitura marcada e ensaiada, aquela que tem relação com os livros lidos durante uma determinada época da vida escolar dos sujeitos e a leitura declamada, que estão ligadas de alguma forma ao modo como os sujeitos se organizam para decorar um poema, uma poesia etc.

No cotidiano de Ana, a escrita aparece associada às atividades que ela desenvolve na Igreja, que são a secretaria do dízimo, reuniões e novenas.

Ana destaca

Oh, na Igreja tem, por exemplo, os grupos por proximidade assim, aí na nossa é dividido em 4 grupos. O grupo meu, *nós faz* a reflexão daqueles livrinhos, aí tem novena, livrinhos que vem da CNBB. Por exemplo, tá faltando chuva faz novena pra Deus mandar chuva. Tipo assim faz, reza o terço, novena de Natal, essas coisas. (Ana)

A escrita está relacionada a esses momentos. Concordamos com Souza (2007) quando, em sua pesquisa sobre rezadeiras e benzedadeiras em uma comunidade rural, assevera que as celebrações religiosas da comunidade onde realizou a pesquisa se organizavam, inicialmente, em torno da oralidade. Com o passar do tempo e a inserção sistemática de materiais escritos, a oralidade foi perdendo o lugar de distinção. Podemos ver esse fenômeno acontecendo nesta comunidade onde Ana reside. Nela há registros escritos, mediados por folhetos e livros que são elaborados pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Ana afirma que escreve coisas particulares, rabiscos, letras de músicas e rascunhos dos relatórios do PIBID. A principal função da escrita para Ana está associada ao seu curso. Para ela, ser estudante define o lugar que a escrita ocupa em sua vida. Ana afirma que *“os outros, como se diz, é mais fácil viver sem a escrita, mesmo assim é quase impossível”*, colocando, nesse momento, a evidência da importância da escrita nas sociedades ágrafas.

O que mudou na vida de Ana após a entrada no curso é revelado na sua narrativa

Ah. Tô aprimorando mais meus conhecimentos, eu tô conhecendo muita coisa, tipo assim em relação até mesmo ao jeito de escrever, tô começando a mudar. Até meu jeito de escrever eu tô começando mudar. A gente tá conhecendo palavras novas de acordo com o contexto. (Ana)

Além disso, Ana afirma que escrever na Universidade tem sido fundamental para ela desinibir-se, não ter medo de errar, de ir à frente e falar para os demais colegas, ser mais aberta às relações com eles em sala de aula, enfim, a escrita tem possibilitado a ela mudanças no nível de sua subjetividade.

O sentimento de Ana ao escrever pela primeira vez foi medo. A Universidade traz elementos que podem ser entendidos no nível do gênero textual e do lugar que cada texto ocupa. Então, ela quis trocar o texto por um

poema, mas não deu certo. Ana havia percebido que o texto solicitado era mais formal, mais objetivo, mesmo em se tratando de um texto para um livro da turma. Ela sentiu medo de “estar fazendo besteira”, “de não atender a expectativa do professor”, “de não ter ficado bom”.

Porém, diante da *pressão para a inferência* Ana destaca: “aí isso foi muito bom, eu perdi o medo, e estou falando assim dos primeiros que escrevi, aí eu fui perdendo o medo e coloquei mesmo o que eu achava, aí deu certo, agora eu tô perdendo mais o medo.

Ana está reelaborando suas representações sociais sobre a escrita. Neste movimento ela vai percebendo que o texto acadêmico exige dela outras formas de escrever, mas que a escrita que traz de seu cotidiano confirma que outras elaborações são possíveis.

4.3.5 Helena: “_Meu Deus tá tudo errado, isso aqui não tá certo não. Mas a gente vai aprendendo, né?”: das representações sociais de autoria ao movimento de reelaboração da escrita

Helena tem 18 anos. Mora com os pais em uma casa própria no campo, são católicos e à época da entrevista o pai estava desempregado. Sua mãe realiza atividades domésticas. A escolaridade dos pais de Helena é o ensino fundamental cursado até o 5º ano.

A formação escolar de Helena se deu na escola pública, sendo que os anos iniciais do Ensino Fundamental foram na escola do campo e o Ensino Médio em uma escola na cidade. Helena não trabalha e seus gastos são financiados pela sua família. Ela afirmou que o meio de renda principal da família é o Bolsa-família e uma pequena ajuda financeira vinda dos avós.

As atividades preferidas e realizadas frequentemente por Helena são ler, dançar e ouvir música.

Sobre as práticas e as condições de escrita de Helena encontramos anotações, letras de músicas, mensagens e seu diário pessoal. Escreve com mais frequência no twitter, *facebook* e na plataforma *Moodle*.

Os suportes materiais da escrita mais utilizados por Helena são o caderno e a agenda. Ela classifica como escritas importantes já realizadas em

sua vida, O Livro de Memórias da LAL 2014, as mensagens e as preces da Igreja e o diário pessoal. Helena escreve com frequência e preocupa-se com temas ligados a emprego, saúde e educação.

A narrativa de Helena traz elementos que vão se configurando em uma história muito próxima com a escrita. Helena afirma

eu fui muito influenciada pela minha família, pelo fato de mãe ter aquela vontade de ser professora ela sempre incentivou assim, e o sonho dela é ver eu e meu irmão com futuro assim, com futuro que ela fala que ela não pode ter, justamente porque não teve oportunidade. E assim, mãe assim, ela sabe escrever o básico, pai também escreve assim o básico lê o básico. Mais foi uma coisa assim muito importante. (Helena)

Uma narrativa que evoca detalhes, em que aparece a figura da mãe associada à aprendizagem da leitura, às lembranças das revistinhas de Chico Bento e Mônica que os tios mandavam de presente da cidade, às recordações das primeiras palavras que aprendeu, ao gosto pela leitura que, mesmo em face das dificuldades de acesso, chegavam também por meio das bulas de remédios que o pai comprava para o gado.

O contato inicial com a escrita se deu por meio da escola

Quando eu completei meus seis anos meus pais mudaram para Machados, onde a gente mora atualmente porque eu precisava estudar. É eu sempre assim, sempre fui muito envolvida com escrita, com leitura, eu tenho diários. Meus primeiros escritos foram os diários porque tinha aquela coisa assim, nossa, ganhar um diário, um caderninho pra escrever aquilo que acontecia comigo era tudo, era um sonho e quando eu ganhei meu primeiro diário eu fui nas nuvens assim, foi perfeito. (Helena)

O acesso a livros se deu após a entrada no curso de Licenciatura. Helena afirma que está tendo oportunidade de estar mais perto de leituras diversas, além daquelas a que tinha acesso: mensagens da Igreja, teatros religiosos, catecismo e leituras como dirigente dos cultos de domingo.

Afirma Helena

porque lá não tem biblioteca, não tem o acervo de livros da escola é livro didático, entendeu? Então assim, revista, não tem essa revista que eles *assinam* e que *leva*, não tem isso jornal também não tem, então assim o que a gente costuma ler lá são revistas que as pessoas vêm de fora e leva, são jornais que vem embalando alguma coisa, as vezes a gente pega notícia lá que já passou a tempos, né? (Helena)

O gosto pela leitura foi se desenvolvendo em sua trajetória de uma forma intensa: cartas de amigos, de amor, escritas do diário pessoal. E ela assevera que ser professor será “poder ensinar, transmitir o conhecimento adquirido para alguém, em forma de educação. ”

A escrita para Helena também tem a função de tirá-la da timidez. Para ela, colocar no papel o que está sentindo é uma forma de sair da inibição que tem quando precisa expressar-se publicamente. Essa identificação da escrita como organizadora de emoções vem de sua dedicação à escrita de seu diário pessoal.

Ela afirma gostar de autores que escrevem relatos autobiográficos. O diário pessoal agrega algumas características que fazem desses relatos pessoais textos diversos, tanto quanto seus escritores. Assim, essas histórias verídicas, registram acontecimentos que são escritos em primeira pessoa, em ordem cronológica. Possuem um caráter intimista e confidente. Percebe-se nesse texto, a subjetividade e espontaneidade do autor. A escrita confessional, por meio de um vocabulário simples, com a presença de vocativo e em linguagem informal, aparece assinado e revela o que alguns autores têm denominado “escritas de si”. (Ionta, 2011, p.91).

Nesse sentido, pode-se entender que a *escrita de si* revela para Helena uma escrita de afirmação, em que sua individualidade é expressa, para além de uma “*escrita dos que não escrevem*”.

Lejeune (2008) pondera sobre tal escrita ao dizer sobre a publicização destas narrativas

Escrever e publicar a narrativa da própria vida foi por muito tempo, e ainda continua sendo, em grande medida, um privilégio reservado aos membros das classes dominantes. O “silêncio” das outras classes parece totalmente natural: a autobiografia não faz parte da cultura dos pobres (LEJEUNE, 2008, p. 113).

É a primeira escrita, sem publicidade externa, mas que detém uma autoria de lutas pelo acesso a outras formas e contatos.

A chegada à Universidade vai revelar uma escrita temerosa e tímida e esse medo faz com que Helena afirme em sua narrativa que não escreve mais. Ela se estranha enquanto escritora, não é mais o centro das atenções dos

colegas que antes a consideravam a “*poeta da sala*”. Ela diz: “*É muita gente que sabe muito mais coisa do que eu, eu me apaguei aqui dentro, eu fiquei apagada aqui*”.

Helena fazia rascunhos sempre e para escrever na Universidade sente que não pode mais fazê-los, devido à cobrança do tempo da escrita

Para mim escrever assim, eu até falo que eu tenho uma grande dificuldade de escrever em sala porque é aquela coisa ali: Faz ai pra entregar daqui a pouco. Aquilo ali me deixa..porque eu sou assim posso ir lá e escrever uma página inteira ai eu volto, não isso aqui não, ai risco aqui, tiro ali, coloco outra coisa, gosto muito de modificar, meu texto nunca é o primeiro que eu escrevi, sempre tem várias modificações, to sempre modificando, to sempre acrescentando uma coisa ou retirando outras, porque eu acho que aquilo ali não ficou bom, não encaixou não foi ali, eu tenho essa mania as vezes eu escrevo e vai chegando no final, eu penso isso que eu to pensando aqui poderia entrar lá no meio ai eu volto e depois eu vou escrevendo tudo de novo e colocando na ordem certa sabe? Eu tenho muito essa coisa de corrigir, me corrigir assim em questão, se não tá bom, aqui não tá bom não, então tenho que trocar de novo, então eu tenho essa dificuldade em sala quando fala assim, é pra entregar daqui a pouco. (Helena)

Quando foi convocada a escrever a primeira vez na Universidade, Helena destaca

Meu Deus, o que eu estou fazendo, acho que tá tudo errado, não tem nada certo. Aí os professores falavam, não, não tá errado, mas a gente sempre tem..eu mesma sempre fico com aquele pensamento assim: _”Meu Deus tá tudo errado, isso aqui não tá certo não”. Mas a gente vai aprendendo né? Perguntou eu vou direto no que me perguntou, eu não tenho aquela coisa de fazer, de fazer aquela volta toda pra chegar ali não, então e por isso que quando eu vou digitar meus textos eu olho o computador e deu lá dois parágrafos, eu falto morrer, sem saber mais o que colocar, porque já tá ali tudo que eu queria dizer mas não completou uma lauda, o que eu vou fazer? (Helena)

Helena está modificando as representações sociais em suas formas de lidar com a escrita, porém, em um movimento tenso entre as formas já constituídas por ela e a escrita exigida no espaço acadêmico. Para ela, a escrita tem se mostrado objetiva, contudo Helena já compreendeu que essa objetividade não é a marca mais complexa de sua elaboração.

4.3.6 Luísa: “Ai a gente muda a visão todinha quando a gente chega nesse curso”: as representações da escrita modificando as relações com o campo.

Luísa tem 20 anos. Reside em uma casa no campo com sua família composta por 05 pessoas. Realizou todo o ensino fundamental e o ensino médio em escola pública no campo. Luísa se declara católica. Seus pais são agricultores. O pai de Luísa possui o ensino fundamental incompleto e a sua mãe completou esse segmento em seus estudos escolares.

Luísa narra a participação dos pais em eventos do sindicato e da Igreja local

Meu pai é e minha mãe são ministros da Eucaristia na nossa Igreja né? E assim, eles participam e fazem parte do sindicato dos trabalhadores da minha comunidade. Eles vão muito em reunião, então eles sempre levam o caderninho e escrevem tudo que a pessoa da reunião tá falando, eles escrevem tudinho assim né? Anota todas as anotações, anota tudo que eles ouvirem lá, e repassam isso pra comunidade. Se tá lá escrito eles vão lá e repassam quando eles vão em reunião assim. Meu pai também é ministro. Ele participa ativamente de tudo lá dentro da Igreja também. Que ele lê , como se diz faz homilia, meu pai é muito assim, sabe? (Luísa)

Luísa é leitora na comunidade e canta na igreja. Sua experiência profissional foi interrompida para ela estudar. Ela é bolsista do PIBID e trabalha com pesquisas em escolas do campo. Afirma que se sustenta com esse trabalho e com sua bolsa.

Dentre as atividades preferidas de Luísa encontra-se o desenho, a música e o acesso à *internet*. Ela pratica com frequência o esporte e toca instrumentos musicais. Gosta de usar o computador e acessar a *internet* para se divertir também.

As atividades frequentadas por Luísa em sua comunidade são: festas de famílias e de grupos religiosos. Além disso, ela realiza atividades domésticas, faz leituras, dança, namora, assiste TV e descansa. Nunca foi ao cinema. Utiliza a *internet* no mínimo 05 vezes na semana para realizar pesquisas, consultar sites de notícias.

Sobre as práticas de escrita, Luísa afirma que costuma escrever anotações, mensagens, bilhetes e utiliza caderno e papel avulso para tais atividades.

Considera como escritas importantes em sua vida, as mensagens românticas, listas de compras e trabalhos de pesquisas da universidade.

Luísa tem o hábito de escrever com frequência, preocupa-se com questões relacionadas a emprego, saúde, relação familiar, educação, moradia, política e outros.

Na narrativa de Luísa, encontram-se as práticas que ela tem de escrita no seu cotidiano. Ela afirma que tem práticas de escrita que estão ligadas ao seu cotidiano, dentre elas fazer lista de compras, bilhetes, mensagens e agendamentos de tarefas.

Luísa destaca

E assim todo mês, no mês de namoro eu gosto sempre de fazer aquela cartinha romântica para o meu namorado, amo dar a ele cartõezinhos de mensagem, mas a mensagem do cartão é a minha que eu escrevo com minhas próprias palavras, eu escrevo lá, pensando lá do fundo. A parte que eu mais gosto é escrever essas frases românticas, mensagens, gosto muito disso. E eu também sou muito disso: eu lembrei de alguma coisa e aí eu vou ter que fazer amanhã, eu vou lá e escrevo, e aí eu faço lista do que eu preciso fazer tudo na semana, do que eu preciso fazer no outro dia, do que eu tenho que fazer no decorrer do meu dia eu escrevo tudo, vou lá anoto tudo. Lista de compras, escrevo tudo direitinho para mim não esquecer adoro fazer isso, pego um papelzinho e vou anotando, tudo anotadinho lá, já vou certinho. Ai eu vou lá: fiz isso, um x (zinho) ok, entendeu? Eu gosto muito disso. (Luísa)

As dificuldades iniciais com a escrita estão relacionadas ao acesso restrito a *eventos de letramento*, pois a circulação de materiais de leitura e escrita nas comunidades rurais ainda está ligado, inicialmente, à escola. Luísa argumenta que no início da sua escolarização, ela “era muito nova nesse mundo”, fazendo referência à pouca participação no universo da leitura e escrita. A leitura para ela era mais acessível, pois tinha livros que chegavam por meio da Igreja, das reuniões do sindicato, dos pais e outros. Mas a questão da escrita foi chegando a partir da sua inserção na escola.

Assim, a escrita para Luísa é “a busca de conhecimento e a transmissão de conhecimentos”.

Quanto às modificações que teve em sua forma de escrever Luísa pondera

Nossa (exclama). Modificou demais, sabe? Incrível, em dois períodos já mudou totalmente o meu jeito de pensar, de, até de escrever, como se fala mesmo, às vezes até de falar, sei lá, mudou muito e vem mudando a cada período. É um curso amplo né? Que abrange várias áreas do conhecimento assim, que te deixa assim, nossa, a gente não sabia da estrutura desse curso, ele tá modificando muito em todos os aspectos. É fala, escrita, convivência, entendeu? Tudo. (Luísa)

Luísa tem buscado conhecer outros gêneros textuais e relacionar outras escritas ao seu repertório. Ela ressalta que tem buscado abranger outros conhecimentos para conseguir êxito em sua vida acadêmica.

Uma questão que chama a atenção na trajetória de Luísa tem a ver com as relações que ela tem estabelecido com o campo, o lugar onde reside. Assim, as representações sociais da escrita na Universidade têm se modificado e também a percepção de Luísa sobre a comunidade. Ela afirma que quando chega à Universidade dá vontade de voltar para o campo pela forma com que os temas são tratados no curso. “A gente achava que não tinha oportunidade. Tá vendo que não. Vim para a cidade estudar um curso de Educação do Campo, sobre o campo né?”, reflete e conclui seu relato.

Após a elaboração dessas trajetórias, chegamos ao elemento discursivo central da narrativa de cada sujeito da pesquisa e que nos levou a posicioná-lo dentro dos movimentos de permanência /resistência, transição/desequilíbrio e reelaboração/modificação dispostos no Quadro 3.

Quadro 3: Enunciados centrais e movimentos dos sujeitos

Partic.	Enunciados centrais	Elemento discursivo	
Débora	“Só que no início eu tinha muita dificuldade com a escrita”:	Da dificuldade inicial à permanência do movimento de elaboração.	Permanência/resistência
Beatriz	Beatriz: “Então, eu vou falar da escrita. Por onde eu começo? ”:	Afirmar o que já se sabe para prosseguir aprendendo.	
Júlia	“Agora eu faço faculdade, tenho que ser mais crítica”	O passaporte das representações sociais por meio das formas de transgredir e resistir.	
José	“Eu não gostava de escrever de jeito nenhum”:	Movimentos de transição das formas de escrita	Transição/desequilíbrio
Antônio	“Fiz um processo de adequação. É porque eu já não escrevia muito”.	Das formas de dizer de transição e desequilíbrio nas representações sociais da escrita	
Sofia	“Eu fiquei tão apaixonada pelas letras”	Das formas de transição à reelaboração da autoria na constituição de representações sociais sobre a escrita acadêmica	
Manuela	“Estou me expressando melhor, o gosto que eu tinha de escrever só aumentou”	A transição das formas de escrita em equilíbrio das representações sociais.	
Liz	“Eu prefiro fazer meus trabalhos todos escritos, porque eu amo escrever”	O trânsito das representações sociais entre o desequilíbrio e a negação.	

Clara	“Eu vi um universo de palavras”	Da escrita cotidiana às formas elaboradas de “apoderamento”	Reelaboração/modificação
Daniel	“Porque nós estamos aprendendo escrever textos com capacidade melhor”.	Das formas de dizer da modificação das representações sociais da escrita	
Giovana	“Mas a partir do momento que eu for ter que colocar pra outras pessoas, dependendo da situação, da ocasião, do momento eu ou ter que fazer toda uma modificação no meu texto”	Das modificações das representações sociais da escrita e dos processos de autoria: movimentos intercalados	
Ana	“Eu tô aprimorando mais meus conhecimentos, até meu jeito de escrever mudou”.	As representações sociais em movimento de reelaboração	
Helena	“_Meu Deus tá tudo errado, isso aqui não tá certo não. Mas a gente vai aprendendo, né?”:	Das representações sociais de autoria ao movimento de reelaboração da escrita	
Luísa	“Ai a gente muda a visão todinha quando a gente chega nesse curso”:	As representações da escrita modificando as relações com o campo.	

Este quadro sintetiza os enunciados centrais das narrativas dos sujeitos e os possíveis movimentos que estão realizando em suas representações sociais da escrita.

CAPÍTULO 5- O TRÂNSITO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A ESCRITA: O QUE REVELAM OS ENUNCIADOS DOS SUJEITOS

“Na bruma leve das paixões
 Que vêm de dentro
 Tu vens chegando
 Pra brincar no meu quintal
 No teu cavalo
 Peito nu, cabelo ao vento
 E o sol quarando
 Nossas roupas no varal

Tu vens, tu vens
 Eu já escuto os teus sinais
 Tu vens, tu vens
 Eu já escuto os teus sinais

A voz do anjo
 Sussurrou no meu ouvido
 Eu não duvido
 Já escuto os teus sinais
 Que tu virias
 Numa manhã de domingo
 Eu te anuncio
 Nos sinos das catedrais”.

(VALENÇA, Alceu.
 Anunciação. 19º álbum Sol e Chuva, de 1997)

O que são representações sociais em movimento? Desde a gênese das representações sociais (Moscovici, 1978), passando pelos aprofundamentos teóricos da teoria propostos por Jodelet (1985) e em virtude dos estudos de Antunes-Rocha (2012), vemos surgir um campo amplo de trabalhos sobre a TRS. Moscovici inaugura o conceito e permite que seja ampliado à medida que não se preocupou em estabelecer uma definição para as representações sociais. Com Moscovici soubemos que o mundo social é apreendido pelo sujeito numa perspectiva individual e coletiva, e os processos sociais estão continuamente gestados e influenciados pelas singularidades dos sujeitos.

Jodelet (1985) ressalta que a representação social é uma forma de conhecimento elaborada e partilhada, tendo uma orientação prática, e contribui sobremaneira para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Antunes-Rocha (2012) argumenta que, para o processo de constituição de uma representação social, acontecem trânsitos e movimentos diferenciados

e que se ligam às experiências dos sujeitos com determinado objeto, retomando, assim, a condição da pressão por inferência, proposta por Moscovici.

Por que escolhemos entender as representações sociais em trânsito? Temos aqui três condições que alcançam o entendimento dessas questões: toda representação social está historicamente constituída nas experiências dos sujeitos, são socialmente partilhadas e aliam a dimensão pessoal das experiências com a dimensão política e cultural. A indagação que precede este capítulo explicita-se a partir dos estudos das TRS e dos desdobramentos que a teoria alcançou ao longo dos anos. A abordagem processual da TRS, inaugurada e estudada por Jodelet afirma serem as representações objetos potencialmente carregados de significação e permitem entender que é exigido dos sujeitos modificarem essas representações quando são impelidos por algum fator externo, seja pelo contato com novas experiências²², pela pressão de um objeto novo no campo representacional que se apresenta ou até mesmo pelas informações comunicacionais que recebe ou dos lugares sociais dos quais participa. Essas ideias anteriormente formuladas por Moscovici ganham outros contornos quando entram em cena os grupos sociais alijados de direitos, ou marginalizados. Em Antunes-Rocha (2009) também podemos encontrar os movimentos de representação social dos sujeitos sobre aluno, escola do campo, luta pela terra e profissão docente, ao estudar as representações sociais de sujeitos que se encontravam pressionados por situações novas; no caso desta tese, o encontro de educadores com alunos de escolas do campo.

No movimento das representações sociais, nos deparamos com o trânsito dos sujeitos em suas representações sobre a escrita. Afirmamos que todos os sujeitos se encontram pressionados pela “inferência”. Porém, notamos que cada grupo de sujeitos reage de uma forma singular à elaboração dessas representações. Optamos por separar os movimentos por grupos, a partir do que foi mostrado pelos perfis analíticos com as escolhas discursivas que realizamos. O Grupo 1 foi denominado permanência/resistência, o Grupo 2, transição/desequilíbrio, e o Grupo 3, reelaborações/modificações.

²² As experiências que deram origem a estes trânsitos foram trazidas no capítulo 4.

A tabela a seguir registra os movimentos das representações sociais dos sujeitos sobre a escrita e foram definidos agregando-se a análise dos perfis dos sujeitos à análise linguístico-textual-discursiva.

Tabela 6- Movimentos dos sujeitos em suas representações sociais sobre a escrita

Nome	Permanência/ Resistência	Transição/ Desequilíbrio	Reelaboração/ Modificação
Antônio		Transição/ Desequilíbrio	
Daniel			Modificação
José		Transição/Ruptura	
Giovana			Reelaboração
Beatriz	Permanência/ Negação		
Júlia	Permanência/Transgressão		
Sofia		Transição/Equilíbrio	
Ana			Reelaboração
Manuela		Transição/Equilíbrio	
Helena			Reelaboração
Clara			Modificação/ Reelaboração
Luísa			Reelaboração/ Modificação
Débora	Permanência/Ampliação		
Liz		Transição	

Fonte: Entrevistas narrativas-Elaboração da autora

As tabelas produzidas a partir da síntese desses movimentos em confronto com os enunciados serão especificadas a seguir.

Tabela 7- Síntese analítica do Grupo 1- Permanências/ resistências

Permanência/resistência	
Débora	<p>Dificuldade para entrar na escola de referência da comunidade A escrita que a inscreve nas relações de trabalho Dificuldade inicial no contato com a escrita escolar A escrita está presente em diversos lugares do seu cotidiano Presença marcante de um professor em sua relação positiva com a escrita Dificuldade de acesso à Universidade Relação ampliada entre escrita e emoções A família participa de práticas de escrita Movimento de ampliação das representações sociais da escrita Presença de autoria na vida escolar. O medo diante da escrita no curso</p>
Beatriz	<p>A escrita para os outros da comunidade A relação escrita e brincadeiras na infância O contato fecundo com os livros A escrita além da escola A escrita e a possibilidade de passar de mudança na posição de classe social Curiosidade sobre as formas, tipos e elaborações acerca da escrita O medo diante da escrita na Universidade A afirmação da escrita pessoal e a busca por outras escritas.</p>
Júlia	<p>Dificuldade inicial para acessar a escrita escolar A relação estreita entre leitura e escrita Suportes da escrita e rascunhos como forma de elaborar a escrita. O medo diante da após entrada na Universidade</p>

Tabela 8 - Síntese analítica do Grupo 2- Transição/ruptura

Transição/ruptura	
José	<p>Experiência desafiadora com a escrita escolar/ não gosto pela escrita O trabalho como lugar de mudanças das representações da escrita A importância da escrita para a elaboração de documentos oficiais/militância Relação de medo/angústia com a escrita escolar Importância dos professores na vida escolar Leitura e escrita como ampliação da luta pela escola do campo Definição de um lugar de posição de classe social por meio da escrita.</p>
Antônio	<p>A escrita está na escola, mas a leitura é do cotidiano Efeitos da multimodalidade na escrita Retomada das formas de escrita após entrada no curso Medo da escrita na Universidade</p>
Sofia	<p>Proximidade com textos acadêmicos antes do curso Relação estreita com a leitura Práticas de escrita localizadas no trabalho Gosto pela escrita e reescrita Escrita como um lugar de descobertas do mundo O medo diante da escrita no curso</p>
Manuela	<p>Escrita e materialidade A escrita de si como o foco A professora como incentivadora Relação ampliada com a escrita antes da entrada no curso</p>

	Transição/ruptura
Liz	A professora de História como incentivadora A escrita com finalidade prática Descoberta de novos formatos para a escrita O medo da escrita na Universidade Escrita como organizadora das emoções

Tabela 9 - Síntese analítica do Grupo 3- Reelaboração/modificação

	Reelaboração/modificação
Clara	Experiência escolar e presença da mãe na escolarização As escolhas realizadas dentro da língua escrita Os sentidos da mudança advindas do curso superior A escrita no cotidiano A relação com a escrita e os moradores da comunidade As mudanças da experiência com a escrita após a a entrada no curso A interdependência da leitura e escrita Descoberta de si e do outro por meio da escrita Descoberta das funções da língua escrita Relação afetiva com a escrita
Daniel	A escola forneceu a base da escrita Experiências de escrita em comunidade Experiência de escrita do diário pessoal Prazer ao entrar em contato com a escrita no curso Revelação de um interlocutor para o texto escrito no curso
Giovana	A figura da mãe como primeira alfabetizadora Autoria de paródias A escrita perpassa o cotidiano da família Rascunho e reescrita constantes O medo diante da escrita no curso
Ana	As escritas ligadas aos grupos religiosos da comunidade A escrita está associada a ser estudante O medo diante da escrita no curso
Helena	O contato inicial com a escrita na escola Dificuldade de acesso a material de leitura Escrita como organizadora das emoções A prática da escrita autobiográfica A entrada no curso e o apagamento da escrita A dúvida sobre o que escrevia antes O medo diante da escrita no curso
Luisa	O contato com a escrita na comunidade Acesso restrito a <i>eventos de letramento</i> Busca de relações entre a escrita antes e após a entrada no curso.

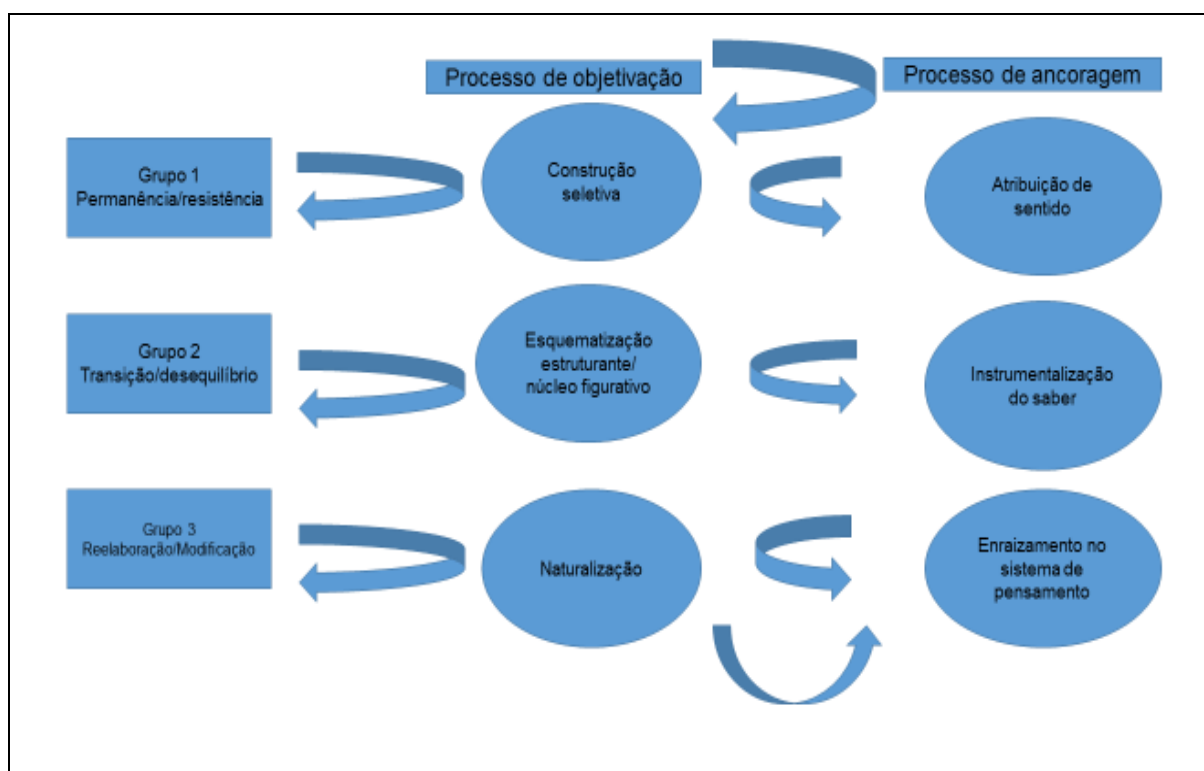
Fonte: Entrevistas narrativas- Elaboração da autora

Encontramos a possibilidade de associar esses movimentos às três fases da objetivação propostas por Jodelet (1989). Escolhemos o processo de objetivação por considerar que os sujeitos da pesquisa estão fazendo um

movimento que tende a ser visualizado no momento em que se sentem impelidos a corporificar aquilo que é abstrato, a escrita para o contexto científico.

Antes, contudo, é necessário lembrar que no processo de construção das representações sociais a ancoragem e a objetivação (Moscovici, 2004) são os processos que a constituem e que acontecem ao mesmo tempo. Assim, o sujeito agrega características do objeto estranho, trazendo-o para dentro do seu contexto, tornando-o familiar. Esse duplo mecanismo de elaboração não acontece separadamente. Ao mesmo tempo em que o sujeito se defronta com o objeto novo ele organiza os esquemas de ação para trazer esse objeto para si, e sempre tendo como amálgama do movimento as experiências que construiu com o objeto em questão. O que ocorreu com os sujeitos participantes da pesquisa em relação aos modos como lidam com a escrita que lhes foi apresentada na Universidade, pode ser evidenciado no organograma do Quadro 3

Quadro 4: Perspectiva de movimentação dos grupos em suas representações sociais sobre a escrita.



Fonte: Elaboração da autora

Considerando-se quais escolhas discursivas que nos conduziram à elaboração desse quadro, ressaltamos que se encontram ligadas as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Assim, no Grupo 1- Permanência/resistência, destacamos o processo de construção seletiva dentro da objetivação. Pareceu-nos seguro afirmar que esse processo aconteceu de forma mais intensa para estas participantes da pesquisa, ou seja, Beatriz, Júlia e Débora, que apresentam em suas trajetórias uma condição de acesso à informação, que permitiu com que elas elaborassem o núcleo figurativo e a naturalização, tornando a escrita um objeto mais próximo. Neste Grupo 1, evidencia-se que o processo de ancoragem que prima pela atribuição de sentido, instrumentalização do saber e enraizamento no sistema de pensamento esteve ligado às experiências pessoais com a escrita. Beatriz destaca que sempre teve dificuldade com a escrita escolar, porém, este objeto sempre esteve presente em diversos lugares de seu cotidiano e se inscreve em suas relações de trabalho. A família de Beatriz participa, ao longo de sua escolaridade, de seus processos de escrita e já há a constituição de uma autoria no espaço escolar, permitida, sobretudo, pela presença de um professor que convida Beatriz a entrar na cultura escrita escolar de forma prazerosa.

Júlia interpreta sua relação com a escrita a partir do valor social que ela apresenta para a comunidade. Existe uma escrita para além dos muros da escola e que evoca suas brincadeiras na infância e retoma o contato fecundo que estabeleceu com os livros em sua vida. Uma característica que Júlia percebe aparecer em sua busca pela escrita é o fato de que ela permitiria passar de um lugar a outro dentro da sociedade. Júlia entende que está diante de outra escrita e que a afirmação de sua escrita pessoal, já sedimentada nas experiências escolares, pode conduzi-la ao entendimento de que é preciso avançar nessa busca.

Débora afirma sua dificuldade inicial para acessar a escrita escolar e coloca nos suportes da escrita e nos rascunhos a possibilidade de entender o objeto que se apresentava a ela na escola e, agora, na Universidade. Esse grupo parece entender que na Universidade estão diante de outra escrita e que a escrita escolar que havia constituído é a base de movimentação de suas representações sobre a escrita para o contexto científico.

O Grupo 2 encontra-se em desequilíbrio e transição de suas formas de escrita. Percebe-se, aqui, que o movimento das representações encontra força no processo de naturalização, ou seja, o objeto se torna concreto, quase palpável, e o conceito sobre ele encontra-se elaborado. José ressalta que sua experiência com a escrita escolar sempre foi desafiadora. Afirmou que nunca gostou de escrever, mas que o trabalho nos movimentos sociais exigiu dele um posicionamento sobre a escrita. Desde o momento da escola já apresentava medo de escrever. José não afirma que esse medo permaneceu na Universidade, mas, de acordo com sua narrativa, é mais promissor pensar que esta escrita que está sendo aprendida vai modificar sua vida e das pessoas de sua comunidade.

Antônio retoma sua forma de escrever após a entrada na Universidade e associa a escrita diretamente à escola, porém, ressalta que ler é do cotidiano. Sofia estabelece uma relação de proximidade com a escrita de textos acadêmicos antes mesmo de entrar na Universidade, pois seu trabalho exige essa aproximação. Seu gosto por escrever e reescrever textos variados coloca a escrita como um lugar de descobertas sobre o mundo.

Manuela tem a escrita como foco e uma professora surge em sua trajetória como a incentivadora desse processo, e, por isso, estabelece uma relação de parceria com a escrita antes da entrada no curso. Liz tem na professora de História um modelo de escritora; considera o processo de escrever uma experiência prática e admite que ele organiza suas emoções. Liz admite que lidar com novos formatos em sua escrita a ajuda em sua trajetória.

Os participantes do Grupo 3 nos fizeram pensar no processo de esquematização estruturante ou formação do núcleo figurativo das representações. Esse processo evoca o que é específico do objeto, sua natureza e estrutura. Os sujeitos recorrem às suas experiências sobre a escrita e, nesse sentido, estão reelaborando e modificando suas representações sociais sobre esse objeto. Clara traz como foco de sua narrativa a presença de sua mãe durante sua escolarização. A escrita no cotidiano e as escolhas realizadas para escrever dentro de sua comunidade aparecem agregadas às mudanças advindas no ensino superior. Para Clara, ler e escrever são processos interdependentes, e elenca mudanças ocorridas em sua vida após a

entrada na Universidade. A possibilidade de descobrir a si mesma e o outro é trazida por Clara por meio de uma relação afetiva com a escrita.

Daniel percebe que a escola lhe forneceu as bases de sua escrita. Na comunidade, dentro da sua família, a narrativa de Daniel revela o prazer que ele sentiu ao entrar em contato com a escrita no curso superior. O que nos chama a atenção é que na Universidade Daniel percebe a presença de um interlocutor para seu texto e isso o convida a avançar. Giovana, por sua vez, teve a presença da mãe como alfabetizadora e a autoria de paródias desenvolveu seu contato com a escrita, pois ela desenvolve rascunhos e reescritas constantemente.

Ana define seu contato com a escrita com práticas ligadas aos grupos religiosos de sua comunidade e associa esse objeto a ser estudante. Helena define que o contato inicial com a escrita se deu na escola, e embora ela tenha tido dificuldade de acesso a materiais de leitura, suas emoções são organizadas por meio da prática de autobiografia. No entanto, Helena afirma que não sabe qual forma de escrita possuía antes de entrar na Universidade e se ela realmente escrevia antes desse evento. Luísa, finalmente, afirma que o contato com a escrita na comunidade a faz buscar relações em suas formas de escrever antes e depois da entrada no curso superior.

A partir da descrição-analítica dos perfis dos participantes da pesquisa, alicerçada na análise linguístico-textual-discursiva, pudemos chegar a duas categorias que permitiram ver o movimento das representações sociais sobre a escrita: a dificuldade inicial após o contato com a escrita escolar e o medo após o contato com a escrita na Universidade.

Escrever sobre as dificuldades iniciais dos sujeitos da pesquisa com a escrita e as formas do medo e da angústia produzidas neles a partir da entrada na Universidade é a intenção deste capítulo. Essas duas categorias foram evidenciadas a partir das narrativas. Para trazê-las na discussão da tese, que perseguiu tentando entender os movimentos acerca das representações sociais de escrita dentro das histórias dos sujeitos escolhidos, decidimos por realizar um caminho de análise pautado nas escolhas discursivas advindas dos perfis dos sujeitos. As representações sociais se apresentaram dinâmicas e em trânsito. Ao mesmo tempo em que eram construídas, também se faziam desconstruir. Chegar a essas duas categorias revelou um percurso de trabalho

produtivo, mas, ao mesmo tempo, revelador de outros caminhos que só clarearam após a construção dos perfis analíticos.

A letra escolhida para abertura deste capítulo nos ofereceu a chance de lançarmos ideias sobre a construção de enunciados a partir do movimento das narrativas dos sujeitos e nos ajudou a esclarecer que alguém chegará em algum lugar, porém, não sabemos quem vem, de onde vem, como vem ou as características desta chegada. No caso da música, sabemos apenas o que esse sujeito virá fazer. Eis aqui uma diferença entre anunciar e enunciar. Ao anunciar provocamos o entendimento de que alguém virá. Sem dúvida, chegará para realizar alguma atividade, seja ela qual for. O momento dessa chegada também se encontra especificado e este alguém chegará com dia marcado: uma manhã de domingo.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa nos deram as suas narrativas como um lugar de descobertas. Além da análise que nos foi oferecida, por estar diante da experiência vivida pelos sujeitos da pesquisa, ainda foi possível entender que eles narraram suas emoções diante da escrita no curso superior. O sentimento de medo apareceu recorrentemente nessas narrativas. Mas tem-se medo de quê? De qual escrita? Daquela que não se sabe, do que Barthes (1978, p. 45) denomina de conhecimento a ser construído, por entender que todo conhecimento advém do não saber? De uma escrita que assume outra configuração, passando a significar acesso a outro espaço do conhecimento? Aprende-se aquilo que se esqueceu, o que não se sabe, ou o que ainda não é possível saber?

A chegada à Universidade revela um sujeito cheio de expectativas e nos permite perguntar: onde o medo da escrita foi produzido? Retomamos Jodelet (2016) quando a autora coloca o medo dentro das dinâmicas sociais e reflete sobre as formas de produção dele. Jodelet (2015) afirma que a incerteza, o risco, a insegurança, a precaução e o medo são temas recorrentes nos estudos de pensadores do mundo social contemporâneo. Para a autora, as formas do medo ainda podem ser largamente estudadas. Ela afirma que estes estudos teriam o objetivo de verificar quais são as condições psicológicas e sociais da emergência do medo; as formas sociais de sua expressão; as maneiras que os medos podem ser manipulados e gerados; quais são as suas consequências sociais e as vias de resistência e as condições suscetíveis de provocar o medo.

O medo é um conceito fluído em nossa sociedade. A noção de liquidez e fluidez já discutida por Bauman, a análise de Morin (2004) sobre o medo são corroboradas aqui. Não há como atribuir uma fronteira do nascimento e à produção do medo, pois ele foi se modificando ao longo dos tempos, de acordo com as mudanças das sociedades. Jodelet (2015) aborda o medo como uma parte constitutiva da sociedade e alerta para o fato de que em alguns estudos os autores colocam-no no rol das emoções, sem considerar todos os fatores que estão implicados na sua elaboração dentro das dinâmicas sociais.

Acreditamos que lidar com objetos que pressionam o sujeito é lidar com esta incerteza sempre presente no contato com o desconhecido. Delumeau (2009) afirmou que em nossa sociedade somos mais permeáveis e frágeis diante do medo. Em uma sociedade em que a mudança é a regra, a suscetibilidade diante do perigo é iminente. Outrora, os guerreiros e cavaleiros habituados às guerras e combates lançavam-se à batalha. Na sociedade em mudança, em constante movimento e, principalmente, dividida em classes, o medo revela-se diferente. Existe o medo da exclusão, do preconceito, da discriminação e, portanto, encontra-se diluído socialmente.

Jodelet (2015) nos convida a refletir sobre a dimensão psicológica e social presente no medo. Como um conceito fluído, situado entre a angústia, terror, pânico, pavor ao nível coletivo, o medo varia de sentido em suas manifestações, causas e consequências. Ele é examinado dentro de várias disciplinas, da neurociência às ciências sociais. Porém, um fato particular das pesquisas elencadas a partir da TRS é que o sentimento de medo e angústia social é expresso e se manifesta como constitutivo das representações, o que pode deixar margem para entendê-lo quando produzido socialmente e tendo como suporte as experiências pessoais dos sujeitos.

Quando discute a dimensão social das emoções, Jodelet (2015, p.310), afirma que a transação entre o mundo e o sujeito é reelaborada por meio do compartilhamento de representações sociais, que permitem “ressignificar os eventos perturbadores, desativar a experiência emocional e exceder as contradições que dão à luz a um novo saber sobre o mundo”. Ao definir as representações sociais por meio dos “universos *de discursos*”, Jodelet (2015) coloca o medo dentro da constituição de um esquema de ordem e um sistema de regras de ação, de princípios e de pressuposições que permitem identificar,

categorizar e classificar os objetos e os eventos, integrando-os a experiências novas. As representações sociais participam, assim, dessa organização e permitem que nosso mundo, nossos pensamentos, aquilo que vivemos e como agimos sejam categorias estabilizadas socialmente nos preservando contra os medos indefinidos. Assim, este medo que pode paralisar também pode ser a porta para a elaboração de outros conhecimentos mais densos.

Antunes-Rocha (2009, p. 146) afirma que "o medo anuncia o estranho, o perigo, o não familiar". Assim, consideramos que o medo da escrita na Universidade anuncia um outro movimento em busca de uma escrita ainda desconhecida. Relembremos Montaigne (1580) apud D'Aguiar (2010) na tradução de Ensaaios, e, como sua abordagem condiz com a reflexão que fazemos acerca do medo da escrita. O autor conclui que além do medo, há que se temer o pavor que dele provém

É disso que tenho mais medo que do medo. Que emoção pode ser mais dura e mais justa que a dos amigos de Pompeu que estavam em seu navio, espectadores daquele horrível massacre? E no entanto, o medo das velas egípcias que começavam a se aproximar a sufocou, de maneira que se observou que eles só preocupavam em exortar os marinheiros a se apressarem e se salvarem com a força dos remos; até que chegando a Tiro, livres do medo conseguiram voltar o pensamento para a perda que acabavam de sofrer e dar rédea solta às lamentações e às lágrimas que aquela outra emoção mais forte suspendera. Assim, o medo que paralisa é o medo que também se lança à superação. (MONTAIGNE, 1580, Cap. XVIII)

A escrita, objeto historicamente fundado sob o "privilégio" dos mediadores de pena, o profissional da escrita, os *upografeis*, que escrevem por aqueles que não sabem fazê-lo, os copistas, secretários, escreventes públicos, contratados para escrever como em Chartier (2002, p. 91-92), agora pertence a sujeitos que a conquistaram pela luta, ocupando um lugar na Universidade. Os que se encontravam alijados de direitos tomaram a Universidade e invadiram o "*latifúndio do saber*".

Aprende-se a ter medo de escrever, porque, antes, o que havia, era apenas o desejo dessa escrita, perpassado pelas dificuldades de acesso, sejam materiais ou produzidas por essas experiências. Chegar à Universidade, portanto, significa estar diante desse desejo forjado nas experiências de vida

desses sujeitos. Significa, sobretudo, tomar posse, apropriar-se, sentir-se parte de um mundo desconhecido e possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que foi apresentado traduz-se em um momento importante de minha formação acadêmica. Assim, ele se destaca como um lugar de ancoragem das minhas incursões pela formação de professores, e dentre esses professores, a minha própria formação. Entender as representações sociais da escrita de alunos em formação, compreendendo o que pensam e sentem sobre a escrita foi revisitar lugares desafiadores para mim. Como um dos momentos dessa formação, ele pode ser articulado a muitos outros que o possibilitaram: a decisão pelo magistério como escolha profissional acertada, os caminhos trilhados para chegar à graduação, ao mestrado, e, por fim, ao doutorado.

Importa dizer que o magistério foi uma escolha. Relembro Magda Soares, em seu memorial apresentado à Faculdade de Educação, “*Metamemórias*”, quando afirmou que a escolha pelo magistério foi decisão acertada e feliz. Assim, constituída como professora e em vias de me constituir, a escola rural que me escolarizou, tornou-se lugar de trabalho e de indagações. Naquele momento, era preciso levar adiante o formar-se para ser professora. A entrada na graduação comprovou o que era disposto como desejo.

O curso de Pedagogia tornou-se, assim, em seu famoso “3+1”, uma possibilidade de voltar à escola como formadora de professores, a partir do trabalho outrora realizado na escola pública. Formar professores exigiu e exige de mim a compreensão de que essa formação dependia em muito de um processo pessoal de formação continuada. Porém, especializar, mestrar, buscar o doutoramento em Educação, não vieram para mim apenas como exigência da formação que ora se apresentava em minha carreira acadêmica. Seria ilusório pensar que um trabalho desta envergadura se daria sem um investimento de desejo, que em nada se assemelha ao investimento apenas a um tipo de capital, seja ele, econômico, cultural ou social. Lembrarei, aqui, o capital institucionalizado do qual fala Bourdieu (1987, p.4), pois, ele, para mim, seria inicialmente, um lugar de mudança, passagem de professora alfabetizadora à formadora de docentes no Curso de Pedagogia.

O objetivo da tese que apresento deu-se nas entrelinhas dessas escolhas e ao escrever as considerações sobre o que foi realizado, percebo

que escrevo muito mais de mim, como professora-pesquisadora, do que do texto que ora apresento, pois foi dessa escolha que o texto se produziu: compreender as formas de pensar, sentir e agir de sujeitos que se dispuseram a narrar suas experiências sobre a escrita foi compreender minha própria relação com este objeto.

Ao iniciar a tese e tratar do contexto gerador da pesquisa reafirmo o que vem sendo estudado dentro do Grupo de estudos em Representações sociais - GERES: o contexto gerador da pesquisa é o chão que sustenta as elaborações a serem realizadas nos trabalhos que se ligam ao movimento das representações sociais e à dinâmica das mudanças empreendidas nas representações a partir do tensionamento e da pressão à inferência. Assim, a escrita, a formação de professores e a educação do/no campo confirmaram a intenção do contexto gerador para a pesquisa. Dentro do contexto gerador, chamou-nos a atenção o fato de que a escrita é marcada pela negação do direito do sujeito à escola e à educação. Trata-se aqui de apontar um primeiro aspecto que considero surgido da leitura do trabalho de tese. A escrita seria ainda um objeto que acirra a separação de classes sociais, e sujeitos de origem social diversa acessam a escrita em suas variadas formas, de maneiras também diferentes.

Os processos de formação escolar revelam os diversos trânsitos com a escrita. Se por um lado, o acesso é reduzido por não terem oportunidades frequentes de contato com a escrita escolar, por outro lado, na Universidade, esses sujeitos retomam os aprendizados já vivenciados em suas experiências vividas e reconstroem a relação com a escrita. Cada grupo de participantes da pesquisa fez a reconstrução desse acesso por uma via diferente. Estes sujeitos não negam o que aprenderam sobre a escrita. Eles fazem arranjos diferenciados e acessam esse conhecimento à medida que necessitam dele dentro da Universidade.

Quando pensamos nas representações sobre a escrita elaborada dentro da Universidade podemos chegar perto da *potência do estranhamento* trazido nas representações sociais quando se tem na Teoria a oportunidade de entender como esses sujeitos se organizam para organizar o estranho em familiar. A escrita escolar se constitui como elemento potencialmente capaz de provocar os sujeitos para movimentarem-se dentro das condições de classe

social nesse processo que se instaura quando são pressionados por esse objeto novo.

Assim, no grupo 1, encontramos sujeitos que permanecem e resistem a partir das suas representações sociais da escrita, elaboradas com referência na comunidade e na escola, como lugar de busca e conquista do direito ao acesso à escrita. Esse grupo foi identificado na tese como sujeitos em permanência e resistência em suas representações sociais da escrita quando chegam na Universidade. Os sujeitos que compõem esse grupo forjaram suas representações sociais sobre a escrita em contato com livros e têm a presença marcante de professores-modelo de leitura e escrita nas suas trajetórias. Relacionam a escola ao trabalho e colocam a escrita a serviço da comunidade. A resistência, nesse caso, revela que as dificuldades para acessar a escrita escolar e a luta para participarem do mundo permeado pela escrita propiciaram a estes sujeitos permanecerem com suas representações anteriores, pois, conscientes do acesso que lhes foi negado, distinguem a escrita que foi construída antes e depois da Universidade.

O grupo 2, por sua vez, apresenta uma tensão entre a transição e ruptura das formas de representação da escrita. A experiência desafiadora com a escrita escolar, utilizada ora para o trabalho, ora para a militância nos movimentos dos quais participam, revela que as representações sociais da escrita dos sujeitos retomam aspectos vividos na experiência escolar para sustentar as representações que têm emergido em contato com a escrita na Universidade. As práticas de escrita na vida cotidiana dos sujeitos que compõem o Grupo 2, e o acesso, ainda que restrito, a materiais e suportes de escrita, são elementos que evidenciam o trânsito das formas de representação social.

O grupo 3 está modificando e reelaborando as representações sociais sobre a escrita. Assim, podemos ver que há a presença de uma experiência ampliada com a escrita antes da entrada na Universidade. A família e o trabalho são lugares onde essas experiências tornam-se vivas na vida dos sujeitos. A escrita escolar aparece como organizadora das emoções e o medo e a angústia aparecem como elementos que aproximam esses sujeitos da escrita na Universidade.

Os grupos 1 e 2 também apresentaram elementos que produziram as categorias angústia e medo, mas é o Grupo 3 que revela com mais detalhes a produção dos sentimentos e emoções quando confrontados com a escrita na universidade. Não foi possível identificar se as representações sociais sobre a escrita produzidas nas trajetórias dos sujeitos do Grupo 3 influenciaram a produção do medo e da angústia.

Fico a questionar se uma elaboração mais densa das representações sociais que traziam pode ter sido um dos fatores definidores das modificações e reelaborações de suas representações quando em confronto com o objeto novo que lhes foi apresentado na entrada do curso de Licenciatura.

O que a tese propiciou entender é que a Educação do Campo é forjada na luta de sujeitos coletivos, que estão em movimento para modificarem suas formas de pensar, sentir e agir, e a escrita é um dos lugares deste combate. Assim, a escrita aprendida e elaborada na escola transfere-se como possível para dentro de outro lugar, embora escrever para o contexto científico demande novas estratégias para lidar com o objeto. Um dos objetivos do curso de Licenciatura em Educação do Campo é que a formação que se dá na Universidade chegue aos sujeitos do campo. Essas saídas de jovens do campo para buscarem outras oportunidades seriam menos intensas à medida que iniciativas da formação pudessem articular experiências, vivências e ações na comunidade.

A LECAMPO tem trabalhado nessa proposição quando articula os tempos formativos e, ainda, quando faz interdisciplinaridade com os movimentos de luta pela terra. Esses movimentos não querem apenas a escola no campo. Querem saúde, trabalho e saneamento básico, portanto, condições ideais de vida para qualquer ser humano, que habite na cidade ou no campo. A Educação do Campo surge do estranhamento a qualquer forma de estruturação da existência que não esteja ligada à emancipação do homem e liga-se a um projeto de sociedade que reflita sobre suas condições materiais de produção.

A escrita da tese me fez inverter a lógica proposta para o trabalho: ao invés de buscar quais as representações sociais os sujeitos traziam sobre a escrita eu pude entender o que as histórias pessoais, escolares e familiares deles dizem de suas representações. Pude compreender também o fato de

que, ao buscar compreender a escrita como um objeto dinâmico, fluído e em constante movimento, não se pode entender as representações sociais sem considerar o fato de elas se encontram historicamente e socialmente elaboradas por sujeitos marcados por suas experiências. Ao término do mestrado, em que a investigação pretendia entender os sentidos e significados atribuídos à escola e ao conhecimento escolar para alunos e famílias em uma escola rural, a minha dúvida entre a relação escola e trabalho mostrou que a escola era o lugar onde os sujeitos podiam aprender e serem felizes, mas que era ao trabalho que dedicavam suas vidas enquanto camponeses. Agora no doutorado, na tentativa de fugir a dicotomias, pude entender que esses sujeitos que ofereceram suas experiências em forma de narrativas, estudam e trabalham. Eles compreendem que o trabalho tem um princípio educativo, mas também compreendem que é na escola, na Universidade, que se escreve a luta por uma escola que tenha como alicerce as condições materiais e simbólicas da existência e que acompanhe os sujeitos na construção de ferramentas de superação.

Outro ponto de reflexão e que surge no contexto gerador da pesquisa e é reafirmado nas narrativas, diz respeito à formação de professores para atuarem nas escolas do campo. Apesar de não ser o foco central da tese, ganha destaque à medida que alio a profissão de formadora de professores à formação dos sujeitos que atuarão nas escolas do campo. Para mim, essa formação sai do limite do estabelecimento do direito à terra, à alimentação e à saúde. O direito à formação liga-se aos demais direitos e transcende a escola. Está articulado aos movimentos sociais, à participação nos sindicatos rurais e nas comunidades dos sujeitos. E por isso, a luta dentro de movimentos organizados produz o sujeito coletivo, sobre o qual pensamos estar parte da responsabilidade em buscar o acesso a esses direitos e que, se organizados, provocam mudanças nos modos de conceber politicamente esse direito.

Retomo, assim, a abordagem freiriana, porque considero que as práticas educativas que formatam a profissão são saberes constituídos a partir de muitas dimensões, dentre elas a dimensão relacional e experiencial, que nesse sentido é fortemente definidora de um sujeito portador de conhecimentos, que vão além daqueles aprendidos na Universidade. Dessa forma, as práticas e saberes integram-se num caleidoscópio emergente das situações em que a

escrita se dá, seja no mundo do trabalho ou das relações sociais familiares e entre amigos, mas é, contudo, na escola, que ela se efetiva em formato de luta pelo acesso.

Outros caminhos da pesquisa e da formação de professores se entrelaçam e se complementam à medida que o processo educacional no Brasil se constitui como espaço de lutas e de embates. A tese, por fim, nos permitiu perguntar: educa-se para quê? Educa-se para quem? Quais são os protagonistas dessa história? O que esses sujeitos licenciandos pensam e sentem sobre a profissão docente?

Foi possível refletir sobre a identificação com o curso como uma primeira ação efetivada pelos sujeitos licenciandos e as transformações que a escolha por cursar o magistério e a Licenciatura tem na vida deles. O curso seria o lugar de vivenciar relações diversas: com a Língua Portuguesa, com a ação docente e a responsabilização pelo saber e a forma como as aprendizagens se processam, e, mesmo que ofereça desafios, eles aparecem associados aos tensionamentos presentes na relação com o novo, das descobertas de uma nova concepção de sujeito, de outro tratamento ao saber, ou seja, do que podemos denominar de uma nova relação com este saber.

O modelo de professor almejado, já abordado em Freire (1996) em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”: um professor rigorosamente metódico, ético e conhecedor de sua potencialidade para trazer a crítica do sujeito que ensina, vem à tona. Talvez essa seja, nos últimos 30 anos, a tônica de toda formação capaz de potencializar a educação do educador, pois, pode-se dizer que antes das considerações de Paulo Freire, não havia sistematização mais coerente desses saberes. Destaco, no reencontro com Paulo Freire, nota elaborada à época da defesa da minha dissertação de mestrado: “De Recife para o mundo, Paulo Freire continua a ser vigorosamente um educador que ensinou a dar novo sentido à palavra educação, tornando-a um ato de respeito e consideração pelas raízes culturais e individuais dos sujeitos. Para ele, a escola deveria ser um lugar de debates e de mudanças na estrutura perversa da sociedade”.

Rer Freire no momento da elaboração desta tese é retomar o caminho desejado da formação de professores. Um caminho cheio de desafios pois ainda há questões que desafiam a formação: dissonância entre os projetos

pedagógicos e a estrutura do conjunto de disciplinas que compõem a formação; distância entre as disciplinas das áreas específicas e aquelas direcionadas à atuação prática do professor; ausência de acompanhamento à prática de estágios e discussões sobre a prática cotidiana da escola; ausência de saberes relacionados às tecnologias de ensino, dentre outros desafios que são elementos a serem investigados e compreendidos para a proposição de mudanças nas diversas licenciaturas.

Ser professor, portanto, nesta conjuntura em que se encontra a formação, aliada às questões políticas, aos aspectos culturais, em uma sociedade dividida em classes e profundamente desigual, não é trabalho fácil. Em alguns casos, dotado de um arcabouço teórico-conceitual, mas nem sempre com um arcabouço de práticas disponíveis, ainda assim, o sujeito terá que escolher qual formato de educação contempla sua própria prática. Assim, ele promoverá a emancipação do maior número de pessoas e participará da construção de uma sociedade sem opressão e desigualdades, ou o seu contrário. Se considerarmos o fato de que as camadas populares há muito tempo vêm, por resistência e lutas, ocupando os bancos das universidades públicas, podemos destacar, aqui, que esse sujeito, buscado na formação da LECAMPO, vincula-se ao que Freire (1996) afirma como um elemento central na profissão docente: a certeza de que a ação de ensinar exige a compreensão de que a educação é uma forma de intervir no mundo. Essa intervenção vincula-se ao sentir, pensar e agir dos sujeitos sobre o mundo e está ligada também ao fato de que educar é um ato político. As escolhas feitas pelos educadores, quando vinculam a luta aos processos de escolarização, elaboram um novo formato de sociedade. Freire nos fala sobre a possibilidade de transgredir como elemento de luta em uma sociedade desigual.

Revelam-se modos particulares de se pensar e fazer a docência, e embora os participantes da pesquisa estivessem, à época das entrevistas, cursando o primeiro ano do curso, já insistiam na docência como um saber elaborado a partir de diversos significados. Interrogavam-se a partir dos modelos de docência que conheceram e conhecem em sala de aula. Assim, embora dúvidas sobre as formas de se fazer a docência apareçam, elas são seguidas de inquietações e de ideias positivas acerca do ser professor. A condição da docência como lugar de vários desafios já aparece nas narrativas,

uma vez que alguns alunos entrevistados, já são atuantes em suas comunidades de origem. A perspectiva freiriana de educação rompe barreiras geográficas e geracionais e chega até ela para dizer do lugar político que vem escolhendo para sua profissão. O compromisso social do qual Freire fala em suas indagações políticas-filosóficas e éticas acerca do ser professor transcende os limites da sala de aula. A formação vai muito além da formação acadêmica e chega até a comunidade, em forma de preocupações e engajamento pelas lutas.

Na comunidade, o grupo familiar exerce forte Influência sobre os sujeitos que almejam essa formação. Por não terem tido acesso ao ensino superior, as famílias se mobilizam para proporcionar aos filhos a participação no mundo letrado e na realização dos desejos que não puderam realizar.

Além da influência da mãe, o exercício da docência por meio das atividades socializadoras no grupo de amigos e na família aparece ligado ao desejo de ser professora. Os participantes relataram fatos nos quais está presente a vontade de seguir o magistério como escolha. Em tempos em que a Licenciatura não é objeto de desejo de muitos jovens que adentram as universidades, me senti provocada com a narrativa desses alunos que têm consciência de que a sala de aula já faz parte de suas vidas de alguma maneira. Ensinar exige entender que todo ser humano comporta a dimensão do inacabamento. Percebe-se a questão da responsabilidade com o conhecimento, sempre provisório, que precisa ser descoberto, perseguido e sustentado, mesmo em face das dificuldades do caminho. A mobilidade desse conhecimento aparece como fator de participação na sociedade, como responsabilidade social. Participar de um curso de licenciatura assume essa dimensão, não apenas porque emerge de uma lógica improvável. Também é uma conquista coletiva.

E a escrita que se inscreve em todo o processo de formação na Universidade traduz-se em angústia e medo. No entanto, sabe-se que ela não é desconhecida. Já foi iniciada na escola regular, transita nas relações familiares cotidianas e é pauta e parte da luta de classes nos sindicatos, nos movimentos e nas associações das quais esses sujeitos participam. A escrita para o contexto científico, portanto, é outra, mas vem carregada de formas de sentir, pensar e agir vivenciadas ao longo das experiências dos sujeitos.

Acredito que estar na Universidade permite a esses sujeitos estabelecerem outros instrumentos de luta em suas comunidades. Assim, propostas de formação e de políticas públicas que estejam ligadas aos direitos de acesso, permanência e de resistência aos espaços formativos tornam-se agenda de urgência. Escrever para contextos diferentes exige antes de tudo, a compreensão dos territórios de vida de sujeitos de direitos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Cristina Macedo. **Práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa Santana: representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados**. Campinas, SP: [s.n.], 2012.

ALMEIDA, Ângela M.O.; JODELET, Denise. **Representações sociais: interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus Editora, 2009.

AMORIM-SILVA Karol Oliveira de. **Educar em prisões: um estudo na perspectiva das representações sociais**. 2016. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ANDREOLA, Balduino Antonio. **Diálogos com Paulo Freire: ensaios sobre educação, cultura e sociedade**. Pelotas: Editora da UFPEL, 2012.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009

ANTUNES-ROCHA, M.I.; AMORIM-SILVA, K.O.; BENFICA, W. A.; CARVALHO, C.A.S; 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, 2015p. 826-841.

AMOSSY, Ruth. **Lés idées reçues: sémiologie du stéréotype**. Paris; Nathan, 1991.215 p.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Da cor de terra: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto de luta pela terra**. Belo Horizonte, Editora UFMG,2012.

ARROYO, Miguel e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo.** Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. São Paulo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.) ; CALDART, R. S. (Org.) ; Mônica Castagna Molina (Org.) . **Por Uma Educação do Campo.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos – (2 ed.) Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do Campo.** Caderno CEDES, v.27, n.72, pp.157-176, maio/agosto 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens.** 13. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUDA, A. **Despertando do pesadelo: a interpretação.** In: A.S.P. MOREIRA, B.V. CAMARGO, J.C. JESUÍNO E S.M. NÓBREGA (Orgs.) Perspectivas Teórico -Metodológicas em representações sociais. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005; 229-258.

ASSIS, Juliane Alves. **Enunciado.** UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014. <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso e 18/08/2016

BAGNO, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita.** 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1990.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBISAN, Leci Borges. **O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot.** Letras n 51, letras n° 33 - Émile Benveniste: Interfaces Enunciação & Discursos Julho/dez. Literatura, Cultura e outras Artes. Universidade Federal de Santa Maria. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2015.

BARTHES, Roland. **Fragments d'un discours amoureux.** Paris : Editions du Seuil, 1977.

BARTHES, Roland. **A aula.** Trad. Leyla Persone-Moisés. 14ª ed. Ed.Cultrix, São Paulo, s.a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed 2001

BRAIT, Beth (org). **Bakthin: Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005

BENFICA, W.A. **A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. Belo Horizonte, 2006. 160f. Disponível http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_BenficaWA_1.pdf acesso em 28/02/2016

BERGER, M. Philippe. **L'écriture dans l' antiquité. Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts**. Paris, Imprimiere Nationale. M.DCCC XCI. Disponível em <https://archive.org/stream/histoiredelcr00berg#page/378/mode/2up>

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **A escrita de estudantes pré-universitários: representação e estereotipia**. Filologia e Linguística Portuguesa, USP.São Paulo, Vol.0(8), p. 239-250, 2007.

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BORÉ, Catherine. **Le brouillon, introuvable objet d'étude?** Tradução de Kall Anne Amorim, Eduardo Calil e Janayna Santos. Debates em Educação. Maceió, Vol. 5, n. 10, jul. /dez. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação** / Maria Alice e Afrânio Catani (organizadores) – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, 2º edição. pp. 71-79.

CALDART, R. S.; CERIOLI, P. R.; FERNANDES, B. M. **Por uma educação básica do campo**. Texto básico da Conferência Nacional. Contexto & Educação, Ijuí, v. 13, p. 78-121, 1998.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. Contexto & Educação, Ijuí, v. 15, p. 43-75, 2000.

CALDART, Roseli. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar. /jun.2009

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **O mito do método**. Boletim carioca de Geografia, Rio de Janeiro, Ano XXV, p. 61-100, 1971

CARLINO, P. **Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles**". Educere, Revista Venezolana de Educación, 6 (20), 409-420. 2003.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; MARINHO, Marildes; (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de licenciatura em Educação do Campo: um estudo na perspectiva das representações sociais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.191 f.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. **O Outro lado do aprender – representações sociais da escrita no semiárido norte-rio-grandense.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana; Natal: EDUFRN, 2001.

Censo da educação superior 2013: resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. 80 p.: il.

CHARTIER, Roger. **Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais.** In: CHARTIER, Roger. A História Cultural: entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita.** Trad.: Fúlvia M. L. Moretto, SP: Editora UNESP, 2002.

CORAGEM, Amarílis Coelho; MACHADO, Maria Zélia Versiani; MARINHO, Marildes; e JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.), Educação do Campo – Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. **O modo heterogêneo de constituição da escrita.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COULMANS, Florian. **Escrita e sociedade.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300- 1800: uma cidade sitiada.** Trad. Maria Lucia Machado; tradução de notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Título original: La peur en Occident (xive – xviiiie siècles):Une cité assiégée.

DIEB, Messias; BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís; ARAÚJO, Júlio. **Discursos, ideologias e representações sociais.** Curitiba, PR: CRV, 2014.

DIRINGER, David. **Writing.** Ancient Peoples and Places series no. 25, GLYND ANIEL, general editor.) New York: Frederick A. Praeger, 1962. 261 págs.

DUCROT, O. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coordenação, tradução, revisão técnica e prefácio de Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

FIAD, Raquel Salek. **A escrita na Universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”**. (Texto introdutório). In: M. G. Maria Fernanda dos Santos Alencar. Recife, v.34, n. 2, p. 207-226, 2010.

FERNANDES, B. M. **Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais**. A pesquisa em Educação do Campo, v. XX, p. X-I, 2006.

FERREIRA; Sabrina Mendonça; CARMO, Gerson Tavares. **Educação de jovens e adultos: Representações sociais sobre a escrita**. Revista Vértices, 15(2), 61-74, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.15, n. 2, p. 61-74, maio/ago. 2013

FERRARI, Alceu R. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 52, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira [et al]. **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2007.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 23/07/2016

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL,A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODINHO; Eliane Bettocchi; COELHO, Luiz Antonio Luzio. **Incorporais RPG: Design poético para um jogo de representação**. Rio de Janeiro, 2008. 221 p. Tese de Doutorado - Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25736/25736_2.PDF. Acesso em 23/07/2016

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. **Um livro, diferentes modos de ler**. Leitura: teoria e prática. V.29.,n.56, 2011. Disponível em <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/54/53>. Acesso em 12/08/2016

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.) **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / (Org.)**. - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. SP, Parábola Editorial, 2003.

IONTA, Marilda. **A escrita de si como prática de uma literatura menor: cartas de Anita Malfatti a Mário de Andrade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(1): 312, janeiro-abril/2011

JESUÍNO, C.J; MENDES, P.R.F; LOPES, J.M. **As representações sociais nas sociedades em mudanças**. São Paulo: Vozes, 2015.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão**. In.: As representações sociais. Tradução: Lillian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Experiência e representações sociais**. In. M.S.S.Menin; A.M. Shimizu (orgs). Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

IVANIC, R. **Discursos de escrever e aprender a escrever**. Ensino da Língua 18:3, 220-247, 2004

KRAMER, Sônia. **Pão e Ouro: burocratizamos a nossa escrita?** In: BIANCHETTI, L. Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Plexus, 1996. p.169-75.

KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita como experiência – seu papel na formação de sujeitos sociais**. In: Revista Presença Pedagógica, v. 6, n.31, 2000

KRAMER, Sônia. **Escrita, experiência e formação - Múltiplas possibilidades de criação de escrita**. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. RJ: DP&A, 2000, p. 105-121.

LADINO; Monica Tapia; MARINKOVICH, Juanita. **Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en dos carreras del área de humanidades: periodismo y trabajo social**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. v. 13, n. N. 1, p. 145-169, 201. /fev. 2013.

LASLÓ, János. **Psicologia social narrativa e a análise de conteúdo de categorias narrativas**. In.: JESUÍNO, C.J; MENDES, P.R.F; LOPES, J.M. As

representações sociais nas sociedades em mudanças. São Paulo: Vozes, 2015.

LEJEUNE, Philippe & NORONHA, Jovita Maria Gerheim. **O pacto autobiográfico - de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LOPES, Luzionira de Sousa; SOUZA, Josiley Francisco de. **Loas e versos Xakriabá: tradição e oralidade**. Monografia Licenciatura em Línguas, Artes, da Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

LERENA, Carlos. **Materiales de Sociologia de la educacion y de la cultura**. Espanha, Grupo Cultural Zero, 1985.

LOUREIRO, Ana Maria Bastos. **Práticas de leitura e escrita em uma escola na contemporaneidade: o manuscrito, o impresso e o digital**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009, 194 pág.

MACHADO, Maria Zélia Versiani et.al. **Ler e escrever memórias: práticas de letramento no campo**. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS; A.A. Educação do Campo: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARINHO, Marildes Miranda. **Os usos sociais da escrita no cotidiano de camadas populares**. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, 1991, 240 pág.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2010. 533p.

MARINHO, Marildes. **A escrita nas práticas de letramento acadêmico**. In.: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 2, p. 347-361. Belo Horizonte, 2010.

MARINKOVICH, Juanita. **Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación**. Revista Signos, Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, v. 40, n. 63, p. 127-146, 2007.

MARINKOVICH, Juanita; SALAZAR, Juan. **Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en História**. Revista Estudios pedagógicos (Valdivia), 2011, Vol.37(1), pp.85-104

MENEZES, Luciane de Souza Diniz. **Representações Sociais sobre a Educação do Campo construídas por Educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, 2013.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Formação do professor e representações sociais de língua (gem): por uma Linguística implicada. Filologia e Linguística Portuguesa**. USP: São Paulo, v. 08, p. 439-449, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Análises de práticas contra hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do Curso de Licenciatura em Educação do Campo**. In: SOUZA, José Vieira (Org.) O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./ abr. 2015

MORTATTI, M.R.L; OLIVEIRA, F.R. **Magda Soares na história da alfabetização no Brasil**. Disponível em www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1365.doc. Acesso em 23/07/16

MOSCOVICI, S. & VIGNAUX,G. **The concept of thêmata**. In.: MOSCOVICI,S. Social Representations. Nova York:NYU Press, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho Arcides Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, Vozes, 2012.

NOMURA, Masa. **Linguagem funcional e literatura: presença do cotidiano no texto literário**. São Paulo: Annablume, 1993.

NORNBERG, M.; SILVA, G. F. da. **Processos de escrita e autoria sobre a ação docente**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 54, p. 185-202, out. /dez. 2014. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Márcio S. B. S. de. **Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici**. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2004, vol.19, n.55, pp. 180-186. ISSN 1806-9053.

PEREIRA, Josilene Domingues Santos. **As representações do "erro" na aprendizagem da escrita numa classe de alfabetização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v. Vol.47(1), p. 151-168, 2008.

PIO, Jucélia Marize. **Apropriação da escrita no contexto da formação de professores de ciências na Educação do Campo.** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de MG;2011.

QUEIROZ, Bartholomeu Campos de. **Correspondência.** Ed. Miguilim, Belo Horizonte, 1986.

RAYMOND, Willians. **A produção social da escrita.** Trad. André Glaser. Ed. Unesp: São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Analfabetismo e alfabetismo funcional no Brasil.** In: Boletim INAF. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, jul.-ago. 2006.p.35-49, fev.1985.

RIBEIRO, Luiz Paulo. **Representações sociais de educandos do curso em Licenciatura em Educação do Campo sobre a violência.** 2016. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) -Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016

RODRIGUES, Ana Paula da Silva. **Escrita acadêmica em contexto de formação de professores do campo.** (Dissertação de Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de MG;2012, 247 p.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale, 2006. 60 p. - (Coleção Alfabetização e Letramento)

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

SANTIAGO; Ilana Eleá. **A escrita de nativos digitais.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011, 126 p.

SANTOS, Manoel Josiano dos. **O ensino de língua portuguesa a partir das necessidades e expectativas de alunos de EJA.** Dissertação de Mestrado em Letras. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. 80 p.

SANTOS, Josiel Machado .**O Processo Evolutivo das Bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento.** Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação. São Paulo, v.8, n.2, p. 175-189, jul. /dez. 2012.

SOARES, Maria Vilani. **Representações sociais da escrita e do ensino da escrita e suas implicações na prática docente.** Revista de Letras Fólio: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). 2(2), 36-61, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos.** São Paulo: Contexto,2016.

SOUZA; João Valdir Alves; DINIZ; Margareth; OLIVEIRA; Míria Gomes. **Formação de professores (as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SOSA, Mercedes. **Solo le pido a Dios**. In.: Live argentinien. Argentina, 1982.

STREET, Brian V. **What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in Theory and practice**. Current issues in comparative education. (2):2003, 77–91.

STREET, Brian V. **Multimodalidade**. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da S.; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. Glossário. Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: FaE, 2014.

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

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e aprender: análise de processos de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados**. Brasília, 2000. Tese (dout.) Universidade de Brasília.

TUNES, E.; BARTHOLO Jr., R. **Da Constituição da consciência a uma psicologia ética: alteridade e zona proximal de desenvolvimento**. In: SIMÃO, L. M.; MARTINEZ, A. M. (orgs.) O Outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2004. p.41-60.

TUNES, E. Maria Carmen V. R. Tacca e Roberto dos Santos Bartholo Júnior. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set. /dez. 2005.
Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>. Acesso em 18/07/2016

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria B. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian-BR, 777 págs. 2013.

VALENÇA, Alceu. **Anunciação**. 19º Álbum Sol e chuva, 1997.

ZIBORDI, Marcos. **Literatura marginal em revista**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº 24. Brasília, julho-dezembro de 2004, pp. 69-88.

Sites consultados:

<https://www.youtube.com/watch?v=r7yeiRtc1fA>- Do papiro ao computador-parte 1- Acesso em 29/05/2015

https://www.youtube.com/watch?v=TOHP71q_VDU- Ecce homo 06-A Escrita. Acesso em 29/05/2015

<https://www.youtube.com/watch?v=d1zFBZILKNc>- O nascimento da escrita. Acesso em 29/05/2015

SITEA. Sistema de informacion de tendencias educativas em America Latina. El analfabetismo en América Latina. Febrero, 2013. Disponível em http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_datodestacado20130218.pdf Acesso em 21/06/16

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: “A escrita de educandos no curso de formação de professores para as escolas do campo - LECAMPO: um estudo na perspectiva das representações sociais”, a ser desenvolvida junto aos alunos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, cujo objetivo é compreender o processo de apropriação da escrita para os educandos do Curso, refletindo sobre os movimentos de mudança ou manutenção das formas de pensar, sentir e agir destes sujeitos no que se refere aos embates entre a escrita constituída e a escrita acadêmica.

Por este motivo, o(a) convidamos a participar de uma entrevista narrativa áudio-gravada e de uma participação como respondente de um questionário prévio a essa entrevista. Seu aceite ou não a este convite e sua eventual participação na pesquisa são de caráter estritamente voluntário, estando você livre para retirar seu consentimento a qualquer instante durante seu desenvolvimento, sem que haja qualquer prejuízo na relação com o pesquisador e com a Instituição. Ressaltamos, ainda, que sua participação não ocasionará gastos financeiros, e os possíveis desconfortos provenientes dela serão minimizados pelos pesquisadores através de medidas como: respeito à sua opinião e conceitos; dar-lhe a faculdade de responder tão somente às questões ao qual se dispor e garantia de seu anonimato ao utilizarmos pseudônimos. O material relativo à entrevista da qual por ventura participe será mantido em local seguro e privado, de modo a impedir seu acesso por terceiros, e serão utilizados para fins estritamente acadêmicos (elaboração da tese e produção de artigos ou capítulos de livros).

Desse modo, solicitamos sua autorização para a participação na entrevista áudio-gravada e no questionário, que serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmico-científicos. Por este motivo, caso autorize, você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual constam o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo retirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação a qualquer momento.

Welessandra Aparecida Benfica-Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Endereço: Rua Guaraci nº 208- Bairro Lago Azul- Ibirité- MG
Telefone: / (31) 9164-7339. E-mail: welessandra.benfica@uemg.br

Prof^a. Dra. Maria Isabel Antunes-Rocha- Orientadora-Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG Endereço: Av.Antônio Carlos, 6627- Sala 1624-Pampulha - MG Belo Horizonte - MG Telefone: (31) 3409-6179. E-mail: isabelantunes@fae.ufmg.br

Comitê de Ética Unidade Administrativa II, 2º andar- Sala 2005, Campus Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais, Av.Antônio Carlos, 6627 - Brasil. Fone (31) 3409-4592. Endereço eletrônico: coep@prpq.ufmg.br.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Belo Horizonte, de de 2015.

Assinatura: _____

ANEXO 2

Pesquisa: A escrita de educandos no curso de formação de professores para as escolas do campo - LECAMPO: um estudo na perspectiva das representações sociais

Questionário

Dados pessoais:

1- Nome: _____
 2- Idade: _____ Sexo: _____
 3- Endereço: _____
 4- Email: _____
 6 Estado civil _____ Filhos ()
 Sim () Não () Quantos

Formação escolar

A sua formação escolar (ensino fundamental) realizou-se em:

- a) Toda na escola pública
- b) Toda na escola particular
- c) Parte na escola pública e parte na particular
- d) Escola pública ou particular através de ensino supletivo ou educação de jovens e adultos
- e) Escola pública diferenciada (rural, indígena ou quilombola)

A sua formação escolar (ensino médio) realizou-se em:

- a) Toda na escola pública
- b) Toda na escola particular
- c) Parte na escola pública e parte na particular
- d) Escola pública ou particular através de ensino supletivo ou educação de jovens e adultos
- e) Escola pública diferenciada (rural, indígena ou quilombola)

Você realizou o ensino fundamental:

() no campo () na cidade () em curso a distância

Você realizou o ensino médio:

() no campo () na cidade () em curso a distancia

Escolaridade dos pais

a) Escolaridade de seu pai ou responsável masculino:

- () Nunca estudou () Até o 5º ano do Ensino fundamental
- () Ensino fundamental incompleto () Ensino fundamental completo
- () Ensino Médio incompleto
- () ensino Médio completo
- () Superior Incompleto
- () Superior completo ou mais.

b) Escolaridade de sua mãe ou responsável feminino:

() Nunca estudou () Até o 5º ano do Ensino fundamental

- Ensino fundamental incompleto Ensino fundamental completo
 Ensino Médio incompleto
 ensino Médio completo
 Superior Incompleto
 Superior completo ou mais.

Situação profissional dos pais

a) Situação da atividade de trabalho do responsável masculino:

- desempregado
 Exerce atividade remunerada com carteira assinada
 Exerce atividade remunerada sem carteira assinada
 Aposentado
 Agricultor
 Do lar

b) Situação da atividade de trabalho do responsável feminino:

- desempregado
 Exerce atividade remunerada com carteira assinada
 Exerce atividade remunerada sem carteira assinada
 Aposentado Agricultor Do lar

Moradia

a) Sua casa é:

- Aluguel
 Cedida
 Casa própria quitada
 Casa própria financiada
 outros

b) Sua casa está localizada: no campo na cidade

c) Quantas pessoas residem em sua casa? _____

Aspectos religiosos

a) Você tem alguma prática religiosa? Sim Não

b) Se sim, marque aquela que corresponde a essa prática Espírita Católica Evangélica Umbanda Candomblé Judaica Islâmica Mais de uma alternativa Nenhuma Outra (s):
 qual: _____

Experiência profissional

Você tem alguma atividade profissional? sim não

Em que você trabalha atualmente? _____

Qual a situação de sua atuação profissional:

- Não trabalho atualmente Remunerada com carteira assinada
 Remunerada sem carteira assinada Voluntariado

Você tem alguma fonte de renda? _____

Que tipo de atividade você realiza que gera renda: _____

Qual a situação que melhor descreveria seu caso?

- () Não trabalho e meus gastos são financiados pela minha família
 () Trabalho e recebo ajuda de minha família
 () Trabalho e me sustento
 () Trabalho e contribuo com o sustento de minha família
 () Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento de minha família

Lazer, cultura e acesso a serviços.**Que tipo de atividade você prefere? (Marque três opções)**

- () Esporte () Teatro () Artes () Desenho () Literatura () Ouvir música
 () Tocar instrumentos musicais () Dança () Internet () Computador
 () Outra. Qual _____

-Que tipo de atividade você pratica com mais frequência?

(Marque três opções):

- () Esporte () Teatro () Artes () Desenho () Literatura
 () Ouvir música () Tocar instrumentos musicais () Dança
 () Internet () Computador () Outra. Qual _____

Das atividades listadas a seguir marque aquelas que você frequenta: (Marque três opções)

- () Clubes () casas de amigos () Festas religiosas () Quermesse
 () Festas de família () Grupos religiosos () Ruas e praças
 () Lan house () Shoppings, cinema () Bailes, baladas, bares
 () Festas de amigos
 () outras _____

Além do trabalho e dos estudos você; (Marque múltiplas alternativas)

- () Esporte, academia () uso o computador () Atividades domésticas () Leio
 () Ouço música () Estudo () Danço () Passeio () Descanso () Namoro
 () Assistio Tv. () Outros _____

Qual foi a última vez que você foi ao cinema?

- () Nunca fui ao cinema () Nesta semana
 () Semana passada () 1 mês atrás () 2 a 6 meses atrás () 6 meses a 1 ano atrás () Mais de 1 ano atrás.

Qual foi a última vez que você leu um livro?

- () Nunca li livros () Nesta semana () semana passada () 1 mês atrás
 () 2 a 6 meses atrás () 6 meses a 1 ano atrás () Mais de 1 ano atrás.

Você usa o computador? () sim () não**Tem computador em casa? () sim () não****Usa a internet? () sim () não****Com qual frequência você utilizou o computador na última semana?**

- () Não usou () de 1 a 3 vezes () de 4 a 5 vezes () Mais de 5 vezes.

Se usa a internet, o que você mais faz na internet?

- () Bate papo () facebook () whatsapp () pesquisas () consultas () Jogos
 () Outros _____

Participação em organizações sociais

Você participa de alguma organização social? () sim () não

() Sindicato) Qual: _____

() Associação de produtores () Associação de jovens () Associação de mulheres

() Movimento social. Qual? _____

Exerce função de liderança? () sim () não Qual _____

Há quanto tempo _____

Sobre as práticas e condições da escrita**Você costuma escrever:**

() Textos em geral () anotações () músicas () mensagens

() poema () diário () cartas () atas () bilhete () diário () contos () poesias

() outros _____

Qual tipo de escrita é mais comum no seu dia-a-dia:

() anotações () músicas () mensagens () poema () diário () cartas () atas

() bilhete () diário () contos () poesias

() outros _____

Onde você escreve com mais frequência:

-Virtual () *whatsapp* () *twitter* () *blog* () *facebook* () plataforma moodle

() documentos do word () outros _____

-Impresso: () papel ofício () caderno () caderneta () papéis avulsos () agenda

Indique três coisas escritas por você que considera como importantes. _____

Você tem o hábito de escrever:

() com frequência () Não tem o hábito de escrever () Escreve somente o necessário.

Sobre condições de existência e planos futuros

Em sua opinião qual é o principal local para seu desenvolvimento e ou amadurecimento pessoal:

() Família () Igreja () Escola () Trabalho () Amigos () outros _____

Com quais questões abaixo você se preocupa atualmente? Marque três opções:

() Emprego/profissional () Saúde () Relação familiar () Educação ()

Relacionamento íntimo () Moradia () Violência () Fome/miséria () Crise

econômica () Política () Meio Ambiente () Drogas () Outras: _____

Expectativas? Planos futuros

Com qual alternativa você concorda mais?

() Tenho todo um futuro pela frente, sei o que quero e estou fazendo tudo para conseguir.

() Sei que tenho um futuro pela frente, mas me sinto perdido(a), sem saber o quê fazer.

() Não consigo me ver no futuro, não tenho muitos planos, não penso muito sobre isso.

() Não importa o futuro, e sim agora. Não importa se tenho futuro ou não.

Fique à vontade para outras informações que considera como relevantes e que não foram solicitadas nesse questionário.

ANEXO 3

Roteiro da Entrevista Narrativa

Iniciação: Apresentação da proposta de pesquisa ao entrevistado, evidenciando os objetivos e também os referenciais norteadores.

Narração central: *Conte-me sobre sua experiência com a escrita. Os primeiros contatos na sua vida cotidiana e na escola até os dias de hoje. Fique à vontade para detalhar e narrar os acontecimentos que detalham sua experiência seja pessoal ou profissional.*

Fase de perguntas: Após ouvir e ter certeza que a narrativa se finalizou, caso seja necessário pedir mais detalhes sobre alguns acontecimentos que não foram detalhados, buscando traduzir questões a fim de uma maior explicitação.

Possíveis eixos a serem aprofundados:

- As condições de produção da escrita.
- As formas de utilização da escrita.
- Os processos onde existe a presença da escrita na vida cotidiana, na casa e no trabalho.
- As mudanças advindas da entrada no curso (os desafios, dificuldades, mudanças e permanências nas formas escritas)