



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROF. DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ARTES VISUAIS E MÚSICA**

BÁRBARA HENRIQUE BARBOSA

**FIOS DA MEMÓRIA COMO LEITORES E PRODUTORES DE TEXTOS:
NARRATIVAS DOS ACADÊMICOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA
UFT – ARRAIAS**

**Arraias - TO
2023**

Bárbara Henrique Barbosa

**Fios da memória como leitores e produtores de textos:
narrativas dos acadêmicos do curso de educação do campo da UFT – Arraias**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo – Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música.

Orientador: Prof. Dr. Sebastião Silva Soares

Arraias - TO
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

B229f Barbosa, Bárbara Henrique.

Fios da memória como leitores e produtores de textos: narrativas dos acadêmicos do curso de Educação do Campo da UFT – Arraias . / Bárbara Henrique Barbosa. – Arraias, TO, 2023.

46 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Educação do Campo, 2023.

Orientador: Sebastião Silva Soares

1. Letramento acadêmico. 2. Leitura e escrita. 3. Narrativas. 4. Educação do Campo. I. Título

CDD 370.91734

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bárbara Henrique Barbosa

**Fios da memória como leitores e produtores de textos:
narrativas dos acadêmicos do curso de Educação do Campo da UFT – Arraias**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada em Educação do Campo – Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música.

Data de aprovação: _____ de _____ de _____.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Sebastião Silva Soares – Presidente (Orientador) – UFT

Prof^ª. Dr^a. Silvia Adriane Tavares de Moura – Membro Efetivo – UFT

Prof^ª. Dr^a. Giane Maria da Silva – Membro Efetivo – UFT

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por ter me proporcionado chegar até aqui, que me deu forças para continuar nas horas difíceis.

Aos meus pais Gilene Barbosa e Rosilene Barbosa, que com muitos esforços me proporcionaram essa grande oportunidade. Dedico a eles cada minuto recebido fazendo esse curso. Espero devolver todo esse esforço com muito orgulho.

Meus filhos Heytor Barbosa e Anthony Barbosa, que me mostraram uma força que eu não imaginava que existia em mim e onde eu descobri realmente o significado da palavra AMOR.

Ao meu irmão Guilherme Barbosa, que sempre foi uma das minhas maiores alegrias.

Aos familiares e amigos, que me ajudaram e me desejaram palavras motivacionais e carinhosas. A todos que torceram por mim e me ajudaram nessa trajetória. Um beijo em especial para minha vovó Rita, que sempre acreditou no meu sucesso.

Ao meu orientador Dr. Sebastião Silva Soares que além de me orientar, tornou-se um grande amigo, me tranquilizando nos momentos difíceis, e transferindo todo o seu conhecimento com uma gentileza incrível.

Aos amigos e colegas que conheci na universidade. Obrigada pelos inesquecíveis momentos ao lado de vocês, por toda amizade, amor e carinho.

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação como discente ao longo do curso.

À instituição de ensino Câmpus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, essencial no meu processo de formação profissional, e por tudo que aprendi ao longo dos anos.

Ao ultrapassar a imagem refletida do sujeito, faz pensar sobre a condição do ser, deixando entrever, por um lado, o questionamento sobre a mesmice do olhar e, por outro, a insurgência dos outros modos de ver a existência humana (ROSA, 2005 apud MARINHO, 2005).

RESUMO

Este trabalho visa apresentar os dados de uma pesquisa que teve como objetivo geral analisar a constituição das práticas de leitura e escrita na história de vida dos acadêmicos da graduação em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Arraias. Esse curso foi implantado em 2014, por meio de lutas da classe trabalhadora, em especial daqueles ligados ao campo, com o propósito de formar educadores(as) vinculados às lutas dos povos do campo, aptos a compreender e opinar desde a realidade na qual se inclui a escola. Utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo com a abordagem qualitativa e, para fundamentar o estudo, estudamos as ideias de Abrahão (2003), Arroyo e Fernandes (1999), Bauer e Gaskell (2003), Bogdan e Biklen (1994), Bueno (2002), Caldart (2009), Fiad (2015), Kleiman (1995), Creme e Lea (2003), Lüdke e André (1986), Marinho (2010), Martins (2020), Moura, Sales e Khidir (2016), Soares (1998), Souza e Meireles (2018), entre outros. Além disso, empregamos a técnica da análise documental a partir de narrativas produzidas pelos acadêmicos por meio de uma atividade de estudo dirigido desenvolvida na disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos I, presente na matriz do curso, em que os resultados evidenciam algumas dificuldades dos alunos no tocante ao período de ensino básico. Ademais, essa atividade buscou comparar os processos vivenciados no período escolar dos estudantes com os gêneros acadêmicos na universidade no tempo presente. Os dados apontaram que as principais causas dos empecilhos citados pelos discentes decorrem de lacunas relativas à formação pedagógica dos professores, às metodologias de ensino adequadas e ao investimento nas melhorias das escolas, principalmente para os educandos advindos do contexto campestre. Esperamos que a pesquisa possa contribuir para com as discussões sobre a prática de leitura e escrita dos acadêmicos do curso de Educação do Campo, a partir de suas histórias de vida.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Leitura e escrita. Narrativas. Educação do Campo.

ABSTRACT

This work aims to present data from a research whose general objective was to analyze the constitution of reading and writing practices in the life history of undergraduate students in Rural Education: Codes and Languages – Visual Arts and Music at Federal University of Tocantins (UFT) – Campus Arraias. This course was implemented in 2014, through struggles of the working class, especially those connected to the countryside, with the purpose of training educators associated to the struggles of rural peoples, able to understand and give opinions from the reality that includes school. We used bibliographic and field research with a qualitative approach and, to substantiate the study, we studied the ideas of Abrahão (2003), Arroyo and Fernandes (1999), Bauer and Gaskell (2003), Bogdan and Biklen (1994), Bueno (2002), Caldart (2009), Fiad (2015), Kleiman (1995), Kramer and Lea (2003), Lüdke and André (1986), Marinho (2010), Martins (2020), Moura, Sales and Khidir (2016), Soares (1998), Souza and Meireles (2018), among others. In addition, we used the technique of document analysis based on narratives produced by academics through a directed study activity developed in the discipline Production of Academic Genres I, present in the course matrix, in which the results show some difficulties of students concerning the period of basic education. In addition, this activity sought to compare the processes experienced during the students' school period with the academic genres at the university in the present time. The data showed that the main causes of the obstacles cited by the students stem from gaps related to the pedagogical training of teachers, adequate teaching methodologies and investment in school improvements, especially for students from the rural context. We hope that the research can contribute to the discussions about the reading and writing practice of students from Rural Education course, based on their life stories.

Keywords: Academic literacy. Reading and writing. Narratives. Field Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
TC	Tempo Comunidade
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TU	Tempo Universidade
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	LEITURA, ESCRITA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: BREVE NOTA REFLEXIVA	15
2.1	Ler e escrever na universidade: trajetórias do letramento acadêmico	16
2.2	Educação do campo: para uma análise de percurso	23
2.3	Estudos (auto)biográficos na pesquisa	25
3	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	29
3.1	Contexto da pesquisa e colaboradores	31
4	PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar, a constituição das práticas de leitura e escrita na história de vida dos acadêmicos do curso de Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Arraias. Todavia, torna-se essencial tecer alguns fios sobre as minhas memórias¹ como leitora e produtora de textos. Sou Bárbara Henrique Barbosa, tenho 27 anos, nasci na cidade de Combinado – Tocantins. Inicialmente posso afirmar que a minha infância foi ótima, sempre rodeada de amores e cuidados, além disso, sempre fui dedicada nos estudos, pois recordo-me que possuía tudo que uma criança da minha idade poderia ter: toda proteção e abrigo dos meus pais e o tempo livre para brincar, aprontar e chorar.

Os meus pais sempre me deixavam livre para aproveitar a minha infância, lógico, possuía também minhas obrigações. Eu brincava com as minhas amigas, com as crianças da vizinhança, brincava com minhas bonecas, pois em todas as datas especiais meus pais sempre me presenteavam com um brinquedo. Gostava de brincar com terra no quintal, colher as frutas que tinham no quintal e fazer comidinhas, tomava banho de chuva. O banho de chuva era o que mais me alegrava, principalmente embaixo da “bica” e ficar pulando nas poças de água que se acumulavam no asfalto.

Não poderia me esquecer de dizer que fui um pouquinho encenqueira, mas vamos relevar essa questão. Quase sempre brigava com a minha amiga Carolina, pois eu gostava de morder, e ela revidava com beliscões. Mas sempre tem aquilo que fica marcado mesmo na memória. Um exemplo, todas as vezes que os meus pais enchiam uma piscina de plástico, toda trabalhada com imagens de animais, a qual ele instalava na área da nossa casa em Combinado – TO.

Recordo também que todo dia visitava a casa dos meus avós, que ficava na mesma cidade, apenas algumas ruas acima, aquele lugar fazia com que eu me sentisse a pessoa mais amada do mundo. O meu avô era proprietário de um açougue e quando ia buscar os gados me levava junto com ele. Lembro-me que o meu avô parava nas mangueiras pela estrada para poder pegar manga para mim. Posso afirmar que esse momento era uma felicidade, pois até hoje sou eternamente grata pelo legado que ele deixou na minha vida.

Nesse percurso, a minha prática com a escrita e leitura sempre foi muito boa, pois gostava muito de ler, principalmente gibis, textinhos presentes nos livros de português, livros

¹ Usaremos na introdução do trabalho a 1ª pessoa do singular, visando tecer sobre às experiências de vida da primeira autora do trabalho. Usaremos desse recurso também nas considerações finais da pesquisa.

de contos de fada, dentre outros. Os meus pais possuem apenas o Ensino Médio, mas mesmo assim faziam com que eu tivesse oportunidades de vivenciar a leitura e a escrita, mesmo fora do âmbito escolar. Eu ficava a maior parte do tempo sob os cuidados da minha mãe, já que o meu pai trabalhava durante o dia. A minha mãe, vivia fazendo comidas gostosas, enquanto isso eu ficava brincando, assistindo televisão, ouvindo músicas.

A minha diversão nas férias era ir para o rio e ler os meus gibis da Turma da Mônica², só gostava dos gibis da turma da Mônica mesmo, desde nova tive uma facilidade com a leitura, gostava de ler as minhas coisas, além de dar sentido a minha imaginação da “historinha” que eu estava lendo. Eu era filha única na época, passava a maior parte do meu tempo sozinha. Sinto uma nostalgia enorme e fico imensamente emocionada em relembrar de coisas maravilhosas que realizei na minha infância.

Comecei a estudar em uma fundação que tinha na cidade onde eu morava, porém não me recordo o nome dela, era uma escola para crianças dos anos iniciais. Depois passei para outra escola que tinha na mesma cidade, também não me recordo o nome, mas chamávamos de “Rocinha”, não me pergunte o porquê. Mudamos para outra cidade, que fica no estado do Pará, chamada Conceição do Araguaia, também estudei em uma escola particular lá, que se chamava Lobinho, essa me recordo o nome e tenho incríveis memórias daquele lugar.

Depois novamente houve outra mudança, agora para o interior do estado de Goiás, na cidade de Campos Belos – GO, onde permaneço até hoje. Em Campos Belos, estudei em uma escola particular e em uma escola estadual, ambas muito boas, porém senti um grande “baque”, logo que saí de uma escola particular para uma estadual, resumindo: foi a primeira vez que estudava em um colégio público. Muitas coisas eram diferentes e eu senti essa “pressão na pele”. Muitas coisas eram diferentes mesmo! Mas o colégio público, me fez alavancar na prática da escrita e leitura. O colégio público exigiu que eu me tornasse uma pessoa mais atenta e ativa nas aulas, principalmente na hora de escrever no caderno o conteúdo que o professor passava no quadro. Na escola particular, aconteciam as atividades de uma forma mais lenta, com um determinado prazo mais longo para a entrega das atividades.

O professor esperava para poder apagar a lousa até que todos conseguissem escrever, logo, continuava a escrever o restante do conteúdo. Mas, o conteúdo que era passado no

²Turma da Mônica é uma série de histórias em quadrinhos brasileira criada pelo cartunista e empresário Mauricio de Sousa. Foi originada em 1959 de tirinhas de jornal, na qual os personagens principais eram Bidu e Franjinha. A partir dos anos 1960, a série começou a ganhar a identidade atual com a criação de Mônica e Cebolinha, entre 1960 e 1963, que passaram a ser os protagonistas.

quadro, era pouca coisa, porque a maioria já estavam inseridos na apostila, não havia a necessidade de escrever muito. Tínhamos acesso a apostilas do método “Positivo”, conteúdos maravilhosos e as atividades que eram respondidas diretamente no material, porém eram poucas as atividades que passavam, dessa forma, quando eu chegava em casa, gostava de ficar lendo os textos que estavam presentes nas apostilas do conteúdo de Língua Portuguesa.

No colégio público, a sala de aula era multisseriada³, na qual reflito até hoje que esse era um dos motivos pelo qual o professor exigia mais de cada um de nós, pois os professores não possuíam tanto tempo para dedicar-se a cada aluno. As salas cheias, pois é muito difícil um professor só, conseguir trabalhar de forma individual com cada aluno com variações de níveis de aprendizagem numa sala só.

Recordo-me que no colégio era uma grande quantidade de alunos em uma sala, e a merenda era maravilhosa, feita por merendeiras de “mãos cheias”. Na hora do intervalo, a gente gostava de jogar vôlei, brincar de voleibol na quadra, mas muitas vezes por não conseguir terminar as atividades por completo, eu ficava em sala de aula tentando finalizá-las. Assim, o ensino que tive na rede pública, me ajudou muito no desenvolvimento nas atividades colegiais. Tive um impacto ao chegar numa escola, que possuía mais de trinta alunos numa única série (ano), e a cada som da sirene havia a troca de professores por disciplinas.

A sensação que sentia no início era não querer estar ali. Sabe quando você parece que está num lugar que você não deveria estar? Pois é, assim que me sentia nos primeiros meses nesse colégio. Outra coisa que senti foi a falta de diálogos que possuía com o único professor da sala na escola particular, assuntos e estudos únicos e privados. Hoje, eu sei que muitas das nossas conversas e dúvidas eram prazerosas, porque o professor em um momento simples e acolhedor tirava muitas dúvidas nossas.

Lembro-me que quando fui para o colégio público, o tempo do professor sempre corrido, não havia tempo para cuidar de cada particularidade do aluno. A cada dia que passava, outras questões ficavam expostas, anseios que muitas vezes, motivo pelo qual, nem sabia o porquê eu estava assim, com medo de fazer perguntas em meio a tantos colegas, medo de errar e rirem da minha pessoa. Nesse percurso, concluí o Ensino Médio com a chegada de um bebê, ou seja, no terceiro ano do Ensino Médio estava grávida com apenas 16 anos de idade. Para concluir os estudos, obtive apoio dos professores, pois eles me conheciam bem, percebiam o tanto que era esforçada e sempre dedicada nos estudos. Entretanto, não podia ir

³ São turmas heterogêneas constituídas por alunos de séries diferentes e de idades diferentes que dividem a mesma sala e, geralmente, o mesmo professor. Muitas vezes há diferenças no nível de conhecimento até entre os estudantes da mesma série.

ao colégio, pois estava de resguardo e com atestado de licença, contudo, nada disso me impossibilitou de concluir os estudos. Mesmo com um bebê recém-nascido não fiquei desmotivada em nenhum momento, o meu pai sempre buscava as atividades que os professores passavam em sala de aula e trazia para que eu pudesse fazer, logo essa alternativa foi realizada com todos os professores e disciplinas até que eu conseguisse voltar para a sala de aula. Recordo-me que eu voltei a estudar antes da licença terminar, pois não poderia perder um ano dos meus estudos, já estava finalizando.

Quando voltei ao colégio, na hora do intervalo, era o momento que eu amamentava meu filho, pois todos os dias na hora do intervalo o meu pai e a minha mãe o levavam no colégio para que eu o amamentasse. Nas madrugadas, eram os momentos em que eu mais conseguia me dedicar nos estudos. O meu filho acordava para mamar, eu o amamentava, colocava para arrotar, em seguida colocava ele no carrinho e ficava balançando, com os pés enquanto as minhas mãos estavam ocupadas fazendo os exercícios escolares. No final de tudo, tudo aconteceu da maneira que era realmente para ter acontecido. Com o resultado dos meus esforços na madrugada, consegui passar nas disciplinas e concluir o Ensino Médio.

Depois disso, comecei a trabalhar para poder adquirir minhas “coisinhas” e também para poder conseguir experiências, porém não durou muito tempo esses empregos que eu consegui, pois o meu filho adoeceu uma época e eu tive que abrir mão do serviço. Houve momentos que eu ficava apavorada com tudo que estava acontecendo. Muitas aflições perturbavam a minha cabeça, muitas cobranças da minha parte por não ter feito tudo diferente.

Lembro-me que parei um tempo assim que concluí o Ensino Médio, pois não queria mais saber de estudar. Até que certo dia, a minha mãe chegou em casa me dando a notícia que havia realizado a minha inscrição para um vestibular do curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música na Universidade Federal do Tocantins na cidade de Arraias, porque tinha uma colega de serviço dela que fazia esse curso e tinha gostado bastante, e por esse motivo ela resolveu fazer a minha inscrição.

Quando ela chegou falando que havia realizado a minha inscrição para o vestibular, o primeiro momento não foi um dos melhores para mim, em razão de que não estava nem pensando em estudar naquele momento. Fiz a prova e fui aprovada. Fiquei espantada e muito feliz, uma mistura de emoções naquele momento. Confesso que o sentimento de assombro tomou conta de mim, não como pessoa, mas como aluna de uma universidade federal.

Assim, logo após minha aprovação e no desenvolvimento dos estudos às vezes, as pessoas me perguntavam: “Mas por que fazer um curso em Educação do Campo? Que coisa

sem graça...”. Ao passar os dias, percebi que cursar uma faculdade não é fácil, mas faz a gente formar, refletir e criar ideias sobre a educação de todos e, além disso, a nossa própria educação. A faculdade nos abre espaços que, muitas vezes, em toda nossa trajetória da escola não foram apresentados para nós.

Quando comecei a faculdade, existia prazer, agora tenho satisfação, interesse, e força de vontade para aprender cada vez mais, mesmo tendo consciência do desgaste emocional e psicológico, que às vezes acontece no decorrer dos anos. Mas tento aproveitar todos os momentos formativos, socializar é uma das coisas que aprendi no curso, porque antes eu era muito no meu canto, “fechada” para as pessoas, ainda tenho um pouco de dificuldade de fazer meus trabalhos em grupo, porém a universidade exige um trabalho mais colaborativo nas ações acadêmicas.

Assim, as práticas de leitura e escrita na universidade permitiu-me uma atividade mais reflexiva sobre todas as ações que foram realizadas no decorrer da minha trajetória no ensino fundamental e médio. Essas atividades na universidade exigiam bastante o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Somos cercados por diversas situações no Ensino Superior, e nesse âmbito existe a necessidade do aprofundamento das práticas de letramento, pois essas atividades favorecem muito na hora de realizarmos os trabalhos como: Artigo, resumo, resenha, o projeto de pesquisa e especificamente o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Recordo-me que eu não possuía muita dificuldade em relação a execução dessas atividades, mas, alguns colegas apresentavam bastante dificuldades nas atividades de leitura e escrita, principalmente aqueles discentes advindos das escolas do campo. Contudo, as dificuldades existem para todos nessa caminhada, tanto na leitura quanto na escrita, porém todos, nós, temos a capacidade de adquirir grande avanço e experiências por meio disso tudo.

E foi a partir disso que despertou o meu interesse em pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita dos alunos do curso de Educação do Campo – Artes Visuais e música, pois o curso de Educação do Campo, carrega consigo um histórico, perseverando trajetórias de vidas, abrangendo reflexões para no final fazer surgir espaços de conhecimentos sociais. Posso afirmar que o período da faculdade foi sem dúvida um dos momentos mais ricos da minha vida. Foi uma fase de encontros e pesquisas, de uma certa liberdade vivida profundamente.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como problemática: como se constituem as práticas de leitura e escrita na história de vida dos acadêmicos do curso de Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Arraias? Logo, definimos como objetivo geral do estudo: analisar a

constituição das práticas de leitura e escrita na história de vida dos acadêmicos do curso de Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Arraias. Como objetivos específicos, traçar um perfil dos acadêmicos, verificar a prática da leitura e escrita na história de vida dos alunos; analisar os limites e possibilidades dessa prática na formação dos alunos; identificar quais as maiores dificuldades dos alunos em questão da leitura e escrita na universidade.

Diante do exposto, a relevância do nosso estudo é promover uma análise sobre as práticas de leitura e escrita na história de vida dos acadêmicos à luz da pesquisa (auto)biográfica, possibilitando reflexões que possam compreender as trajetórias escolares dos alunos nas atividades de leitura e escrita e suas limitações e possibilidades no êxito acadêmico, principalmente no campo da Educação do Campo. Afinal, saber comunicar por meio da prática da leitura e escrita é fundamental para conviver em uma sociedade cada vez mais marcada pelas tecnologias de interação e comunicação.

2 LEITURA, ESCRITA, EDUCAÇÃO DO CAMPO E PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA: BREVE NOTA REFLEXIVA

É de suma importância demonstrar as diferentes formas de falar e escrever que estão presentes no nosso mundo, em nossa sociedade, e quais as problemáticas no desenvolvimento que essas práticas linguísticas, entendidas, como práticas e eventos de letramento podem acarretar algumas dificuldades para os sujeitos envolvidos nessa interação. Segundo Kleiman (1995), o conceito de letramento passou a ser introduzido como uma forma mais ampliada de demonstrar e sinalizar as variadas formas e práticas do uso social da leitura e escrita. Para tal fim, houve às diferenças entre o processo de letramento e o de alfabetização.

A alfabetização, segunda a autora, traz uma visão escolar muito simplificadora, e quase sempre é utilizado para destacar apenas “[...] as competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Esse modo de enxergar o processo de alfabetização (mera decodificação como observação nas práticas dos anos escolares) parece seguir no caminho oposto do que se entende sobre o desenvolvimento do processo de letramento. Como explica a autora:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribuiu à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação (KLEIMAN, 1995, p. 15-16).

Soares (1998) por sua vez, para conceituar letramento, inicialmente ela recorre ao significado dicionarizado do termo. Ela compreende que uma pessoa letrada não é necessariamente alfabetizada, mas vive na condição ou estado de uma pessoa que sabe ler e escrever, porque está inserida nas práticas sociais de letramento. Esse conceito de letramento vai ainda além, pois estuda como o uso da leitura e escrita se desenvolveram ao longo dos séculos e quais as consequências geradas no meio social das pessoas, sobretudo “[...] em grupos minoritários, ou em sociedades não-industrializadas que começavam a integrar, principalmente a escrita como uma tecnologia de comunicação” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Os estudos sobre a língua em seu processo evolutivo fazem com que ocorra uma visão de que o caminho da autonomia intelectual, seja a mesma do agir sobre a escrita como forma de liberdade, aprendendo a ler e a escrever, o aluno tem mais oportunidade de explorar as ferramentas da linguagem oral e escrita. O domínio e o aproveitamento das ciências em torno

de todas as dúvidas, as questões presentes no nosso cotidiano que nos cercam, acabaram dando lugar de destaque às atividades gráficas, já que é impossível adquirir todos os conhecimentos apenas pela fala. Aprender a ler e a escrever, tornou-se uma apreensão de todos as regências, porque se transformou em um sinal do desenvolvimento social; sendo assim, “[...] os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Segundo Kleiman (1995) os estudos sobre letramento preocupavam-se com o modo pelo qual se dava a introdução de grupos que usavam a escrita em relação as práticas sociais e culturais, bem como sobre quais eram as consequências nesse contexto social, de formas afetivas, linguísticas de tal inserção. O letramento pode ser compreendido como o momento em que a pessoa, mesmo não alfabetizada, utiliza dos diversos recursos linguísticos para se comunicar. Os adultos que durante um diálogo, por exemplo, utilizam a linguagem escrita e oral. Isso é considerado como um Evento de Letramento e as pessoas que deles participam podem ser ou não alfabetizadas, mas devem ser consideradas pessoas letradas, pois utilizam dos códigos linguísticos orais e escritos.

Por outro lado, a prática discursiva do letramento, como o próprio nome já diz, acontece dentro do evento de letramento, e, normalmente, está mais relacionada a uma fala ou diálogo na qual se utilizam recursos da escrita na oralidade: “Crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas” (KLEIMAN, 1995, p. 18). Logo, participando de um evento oral, em sociedades letradas como a nossa, o sujeito de forma espontânea está participando de uma prática discursiva de letramento.

Dessa maneira, as crianças e os adultos que não foram alfabetizados podem e devem ser considerados letrados, mesmo que ainda não saibam ler e escrever. Além da escola, os autores citados anteriormente, mencionam que há ainda diversos lugares nos quais o letramento está presente, tais como a família, o núcleo religioso ou de amigos, o trabalho etc., compreendidos como espaços de conhecimentos sociais que auxiliam no processo de interação pela linguagem oral e escrita. Todavia, Kleiman (1995) alerta que a escola é o principal agente da sociedade contemporânea. A instituição escolar é compreendida como a responsável pelas ações dos sujeitos no mundo letrado, que envolvem os processos de apreensão de normas e regras dos códigos linguísticos, nos aspectos formais de língua materna, por meio de práticas pedagógicas.

2.1 Ler e escrever na universidade: trajetórias do letramento acadêmico

São diversos os trabalhos sobre o tema ensino-aprendizagem da leitura e escrita no ensino fundamental e médio. Contudo, a questão sobre a prática da leitura e escrita no ambiente acadêmico é pouco estudada ainda, quando comparado aos outros contextos de uso da leitura e escrita nos espaços formais. Isso tem levado os acadêmicos também a uma estreita relação, talvez gerando dificuldades preocupantes com as práticas acadêmicas letradas. Sobre isso, Marinho (2010, p. 365) enfatiza que:

A relevância de uma descrição etnográfica dos usos da escrita nos cursos de graduação, assim como a importância de que sejam atribuídas funções sociocomunicativas à produção de textos que, de fato, permitam aos alunos desenvolver suas habilidades de escrita, assim como usufruir dela como um meio de aprender e de construir conhecimento.

Assim, é preocupante também as dificuldades que os alunos têm no âmbito da universidade quando tratamos das atividades que envolvem, principalmente a questão da leitura e escrita, gerando um alerta nos professores, ou seja, despertando no tempo presente outros olhares para tal realidade vivenciada na universidade. Kavakama (2001 apud MARINHO, 2010) preconiza que as universidades brasileiras trouxeram consigo forte influência do modelo americano de universidade, porém esse modelo não foi transmitido para prática de pesquisa e ensino da leitura e escrita, que lhes asseguram a produção e a movimentação de grandes conhecimentos.

Partindo dessa ideia, Soares (2007) afirma que nem sempre os acadêmicos conseguem demonstrar habilidades linguísticas de leitura e de escrita. Isso acontece devido as dificuldades que os alunos apresentaram em seus anos de escolarização, também pela falta de compromisso, a falta de estimulação dos professores formadores que, algumas vezes, não empregavam metodologias importantes para o trabalho da leitura e da escrita.

O que justifica essa ausência de entendimento de forma tão intensa, acaba sendo refletidas por meio das grandes dificuldades que os alunos têm. Podem ser determinados por conta do que os alunos “aprenderam” lá atrás, ou seja, o que foi ensinado no início do processo de escolarização. Quando os alunos chegam nas universidades ocorre o estranhamento pelo fato de serem poucos habituados com aquele novo mundo, em que a prática de leitura e escrita são constantes. É interessante que os discentes sejam participativos, sendo motivados por todas as oportunidades que lhe são oferecidas em sala de aula, sempre que possível é essencial que eles compartilhem ideias, propostas e que não se sintam constrangidos pelo fato de não saberem “tudo”. Ser um discente interessado desde o início é

sempre viável, sendo outro desafio, conseguir conciliar tudo do que se foi estudado com a realidade de uma universidade. Os conteúdos que são ligados aos gêneros acadêmicos⁴ não são apreendidos como deveriam ser nas escolas nos níveis do ensino fundamental e médio.

De acordo com Bezerra (2012), não é fácil para os estudantes conseguirem se apropriar de novas práticas de leitura e escrita tão exclusivamente pelo simples fato de que agora eles terem contato o tempo todo com eles na universidade. Refere-se a práticas confusas para determinados alunos, então necessariamente os alunos devem ser orientados o tempo todo para desempenharem um bom desenvolvimento, numa relação entre os aspectos linguísticos, cognitivos e socioculturais.

Assim, é interessante que o docente aplique um método, uma nova prática, que fará com que os alunos valorizem o ensino-aprendizado por meio da prática de leitura e escrita, sabemos que para chegar nesse nível exige dos alunos muitos esforços. Para que o professor consiga implementar esse método, essa ideia de prática de leitura e escrita, é importante que ele faça com que os alunos sempre tentem melhorar cada vez mais e testar a si mesmos. Quanto mais eles sentirem que há um grande avanço por trás do que estão aprendendo, mais valorização e força de vontade eles possuem. Com o passar do tempo, os acadêmicos vão ganhando experiências com a prática das leituras e escrita, além de condições para uma comunicação mais formal. Marinho (2010, p. 366) salienta:

Torna-se mais coerente esperar e aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos, sobretudo, na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. Consequentemente, parece necessário incluir esse conteúdo nos currículos e nas pesquisas.

A partir da constante prática de leitura na universidade podemos observar que essas dificuldades que os alunos carregam consigo não tem a ver com pobreza de vocabulário ou de modo de viver, mas, com falta de experiência no domínio desses gêneros no convívio de uso da linguagem por meio de variados gêneros discursivos⁵. No entanto, entendemos que mesmo estudando por muito tempo a língua que falamos, algumas palavras são difíceis de serem escritas para muitas pessoas. Automaticamente, as pessoas que têm o hábito de ler e escrever, com o passar do tempo vai perdendo essa dificuldade. Nem sempre quem se sabe uma palavra

⁴ Nesse sentido, o termo gênero acadêmico é visto como formas padronizadas de textos, no uso da linguagem, como formas de ligações e atribuições particulares com suas próprias características, conforme o contexto e situação.

⁵ O conceito de gênero discursivo se refere a um conjunto de enunciados de linguagem estáveis que compartilham características determinadas pela cultura, fatores linguísticos e instituições, e que permitem ordenar a comunicação, tanto escrita quanto oral.

oralmente, quer dizer que saberá escrevê-la facilmente na produção escrita, pois há diferença entre a língua falada e escrita.

Deste modo, surgem as oportunidades de reconstruir aquelas lacunas que ficaram de um processo de escolarização supostamente insuficiente, através de aprendizagens específicas nas produções de textos acadêmicos. De forma geral, esses alunos sempre serão cobrados a refletir sobre a sua relação com a leitura e escrita, já que deveriam saber mais, mas infelizmente não sabem na maioria das vezes, ou melhor, não apresentam o domínio do uso da linguagem e seus recursos discursivos. Na presença desse contexto, tendo em vista o ensino que se foi aplicado e suas modalidades de leitura e escrita. É importante ressaltar que não se trata simplesmente do professor apenas ensinar, mas, fazer com que por meio de um estudo adequado o aluno desenvolva plenamente sua capacidade de leitura e escrita como forma de argumentação e demonstração.

O discurso de um ensino tem que considerar os aspectos sociais dos alunos, bem como o processo interacional com os demais, o envolvimento dos saberes historicamente construídos é quase que concordante, contudo, desconexo e incompreensível quando falamos de ações contundentes que fomentam o dia a dia na sala de aula universitária. Todos temos compreensão que a frequência e a motivação do leitor estabelecem o hábito e transforma o ato de ler em uma experiência que ao mesmo tempo acaba se tornando agradável e condutora de conhecimento. Sabemos que esse motivo torna a universidade o lugar ideal para que a leitura e a escrita se consumam de forma completa.

A formação de leitores contínuos leva conseqüentemente a formação de alunos com facilidade em suas escritas, pois a capacidade de produzir textos eficazes é importante, mas não é a condição exclusiva. Por esse motivo, a base dessa estrutura deve acontecer nas escolas, principalmente nos anos iniciais podendo incentivar as crianças a se tornarem leitores capazes, críticos e autônomos capazes de ler e refazer sua própria leitura, a partir de seus textos. Como já sabemos, é por meio da leitura que se aprende à escrita e essa se constitui na linguagem socialmente.

Crete e Lea (2003, p. 27) apresentam que, “[...] normalmente, quando pensamos numa escrita na universidade, pensamos em como escrever um ensaio”. Porém, sabemos que o ensaio ou artigo, é um dos textos que praticamente seremos obrigados a escrever, pois é determinado que esses gêneros serão produzidos no campo universitário, pois correspondem a uma necessidade comunicativa daquele espaço. Dessa mesma forma, acontece a variação de outros gêneros, ou seja, a construção de diferentes instrumentos disciplinares por diferentes modos de linguagem, de enunciação e até mesmo de dispositivos discursivos.

Nesse sentido, é de suma importância que a leitura e escrita seja o intermédio principal na vida dos alunos e professores. Projetos de ensino e pesquisa são implementados, focando a leitura e a escrita na formação de professores, fazendo gerar grandes reflexões sobre as disposições e práticas, nessa conjunção da formação. Conforme Marinho (2010, p. 374): “Nos cursos de formação, a leitura é o vetor principal. Ao contrário, não parece fácil imaginar que políticas seriam necessárias, desejáveis ou pertinentes, quando se trata de pensar essa identidade profissional por meio do ato de escritura”.

Nessa perspectiva, para alcançar os objetivos na educação, são necessários trabalhos que abordem o discurso (oral e escrito) acadêmico nas suas distintas realidades, sendo capaz de favorecer como foco principal, por interesses inerentes, um referencial teórico, mas lembrando que não pode ser deixado de lado uma perspectiva integradora dos diversos traços que compõem as práticas de letramento como esfera social. Uma perspectiva na qual, gere análises linguísticas dos gêneros, em que se oferecem recursos para o ensino, bem como, análises dos textos dos alunos.

É visível que uma das dificuldades que os alunos enfrentam em uma universidade é a de entender quais propostas os seus professores lhes passam alguma atividade de escrita ou leitura, por exemplo, a elaboração de uma resenha, de resumo, de fichamento, que são textos que são exigidos na universidade. Entretanto, nem sempre os alunos têm uma concepção clara de como executar aquela atividade, ou do que seja um determinado gênero, principalmente quando se trata de produção e não da leitura.

Assim, é importante que seja dada maior atenção a essa questão na universidade, por parte dos professores, alunos e gestores, pois a produção de determinado gênero exige uma experiência sobre o texto solicitado, seguindo do conhecimento sobre sua funcionalidade e estrutura textual e linguística. Desse modo, o simples fato de o aluno ter sido aprovado em um vestibular de uma boa universidade, não lhe dará a garantia de que tenha intimidade e confiança com os gêneros que lhe serão expostos nas práticas acadêmicas. Isso porque, como vimos na introdução da seção, o letramento em si, tem uma grande relação com o conceito de alfabetização, mesmo sendo pouco visto, ao falar que é função da escola introduzir a criança no mundo da escrita, fazendo com que ela se torne um cidadão letrado.

Desde a década de 1980, pode-se dizer que o conceito de letramento tornou a fazer parte das rodas de conversas educacionais no país, abordando com o conceito de alfabetização, um termo em si já problemático, principalmente quando o assunto é determinar critérios entre o alfabetizado e o analfabeto. Segundo Andrade (2010 apud MARINHO, 2010, p. 5):

Na década de [19]90, desembarca no campo da educação uma perspectiva teórica sobre a língua escrita, sob o rótulo de estudos de Letramento. Estes já vinham sendo desenvolvidos em diversas áreas das ciências humanas (Antropologia, Estudos Etnográficos, História Cultural, Sociologia da leitura), mas no Brasil os caminhos que tomaram rumavam para a disposição de dialogar com o que vinha sendo feito em termos de alfabetização nas escolas.

Na difusão do conceito, vinha pressuposto a separação entre os processos de alfabetização e letramento, e preconizando-se sua junção como processos interdependentes. Dizia-se que “deve-se alfabetizar letrando”, o que implica em se pensar que esses processos andavam até aquele momento separados. Por se ter focalizado nessa dicotomização, quando o conceito de letramento começou a surgir no país, aconteceu com a decorrência da alfabetização, surge quando os estudiosos já se recomendavam uma visão de letramento, com um olhar mais associado ao entendimento, ao uso prático e à interpretação do que está sendo falado, ou seja, vai além de uma mera aprendizagem de códigos ou letras. A citação a seguir explica bem a ideia de Fiad (2015, p. 25) sobre isso:

Opondo-se à concepção dicotômica entre oralidade e escrita, questionando a visão de que a presença da escrita provocaria impactos e consequências nas sociedades e nos indivíduos derrubando a crença na supremacia da escrita e das sociedades que possuíam a escrita em oposição às sociedades ágrafas, foi proposto o que os estudiosos denominaram Novos Estudos do Letramento (NEL).

Para a autora, o letramento carrega consigo dois conceitos muito importantes. O conceito “evento de letramento” que foi proposto por Heath (1982 apud FIAD, 2015), que o descreveu como uma situação em que o texto escrito está presente e é em torno dele que as interações acontecem. Ou, como Street (2003 apud FIAD, 2015) expõe, o conceito de evento de letramento é muito interessante por permitir aos pesquisadores focalizar uma situação específica em que aconteça a leitura ou a escrita e observá-la, buscando caracterizá-la. Mas, ele é insuficiente por apenas descrever, sem procurar os significados que são os próprios conceitos da leitura e da escrita, na visão dos pesquisadores.

As práticas de letramento são atribuições humanas perceptíveis. Abrange não somente as práticas humanas, mas o que elas fazem a partir do que sabem e o que elas pensam sobre o que fazem. Também é levado em respeito como essas pessoas “criam” o valor e a ideologia que já atravessam esse fato e que já estão implícitos a esses atos. São formas culturalmente de se usar a leitura e a escrita. As práticas de letramento são projetos sociais. É provável estar sempre refletindo o que elas são, considerando e envolvendo o significado que lhe é atribuído pelos próprios participantes e pela própria instituição, que fazem as atividades de leitura e escrita em um contexto interacional.

Conforme a literatura pesquisada, na contemporaneidade possível pensarmos no letramento acadêmico como algo que articula as concepções teóricas procedentes dos Letramentos, com concepções teóricas procedentes de estudos sobre textos e discursos advindos dos estudos linguísticos. Uma das contribuições vindas desses estudos, segundo os autores é trazer a perspectiva etnográfica como uma possibilidade de construir uma articulação entre o texto e o contexto na abordagem da leitura e escrita. Essa apreensão está presente em um artigo de Lillis (2008 apud FIAD, 2015), em que ela critica a divisão nas pesquisas, entre o texto e o contexto. Ela argumenta que a etnografia não seja aplicada como um método, contudo como uma hipótese que permita a articulação entre o texto e o contexto na produção da escrita. Sobre isso, Fiad (2015, p. 30) afirma:

O conceito chave proposto por Lillis, nesse artigo, é o conceito de “história do texto”, utilizado nos seus estudos de escrita acadêmica, especialmente nas interações entre alunos e professores e entre acadêmicos e revisores. Vejo a perspectiva proposta por Lillis como muito produtiva para estudos que possam vir a ser realizados no Brasil envolvendo diversos tipos de interações em torno de escritas acadêmicas.

Como já referido, podemos perceber que a escrita acadêmica é a área de interação e conexão entre as ideias do autor e a compreensão dos leitores. Isto é, ela acaba permeando a propagação de informação entre o pesquisador e seus semelhantes. Esse ponto é fundamental, porque o conhecimento transmitido por meio da leitura, acaba exercendo a função da prática de escrita, sendo favorável para todo aqueles que os cercam, mas somente aquele que, possui a prática, é instruído e reconhecido de forma significativa nas diversas interações em torno da escrita acadêmica. Desse modo, os que não exercem essa prática, encaminha-se possuindo muitas dificuldades que automaticamente já estão agregadas em seus relatos de vida, como poderemos analisar na seção de análise do nosso estudo.

Diante do exposto, o objetivo, aqui, é destacar que as pesquisas sobre o Letramento Acadêmicos são estudos que surgiram a partir de outras vertentes teóricas anteriores, que foram sendo orientadas no âmbito dos estudos sobre a leitura e escrita e não só no contexto acadêmico. Isto é, essas tentativas, a nosso ver, foram muito produtivas ao aproximar de teorias, abordando e propondo mudanças e construindo outras possibilidades de análises. No próximo tópico, buscaremos sinalizar uma reflexão sobre a política da educação do campo, a fim de articular ao contexto de estudo do TCC.

2.2 Educação do campo: para uma análise de percurso

A Educação do Campo é agrupada a tudo que está relacionada ao campo, sendo a rotina dos trabalhadores rurais até o trabalho que ele exerce, à vista disso, ao rumo das lutas sociais dos trabalhadores e da resposta dos conflitos de projetos que compõem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira. Nos dias atuais, existem uma diversidade de sujeitos sociais, que se incluem como impulsionadores da Educação do Campo, nem sempre guiados pelos mesmos fins, o que reivindica uma análise mais precisa dos sentidos que essas ações deixam transparecer.

Em contrapartida, surgem, principalmente no mundo acadêmico, determinadas perspectivas sobre a Educação do Campo, que têm ficado de forma excessiva centralizada nos relatos de determinados sujeitos, colocando a discussão com fundamentos da utilização ou da falta de conceitos ou de grupos teóricos, procurando reconhecer as diferenças no plano das ideias ou, ainda de modo mais restrito, no plano dos textos realizados com esse reconhecimento de Educação do Campo. “Estes exercícios analíticos são importantes, desde que não se descolem da materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos, que constituíram e fazem no dia a dia a luta pela educação da classe trabalhadora do campo” (CALDART, 2009, p. 35).

Na visão da autora, são existentes os anseios de concepções teóricas entre os sujeitos na atualidade envolvidos com a Educação do campo e é significativo assimilarem e debatê-las. Nesse sentido, uma das particularidades constitutivas da Educação do Campo é a de se deslocar desde o início sobre um encadeamento repleto de “cortes”, que apenas consegue ser entendido pela análise das reais distinções em que está vinculada.

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! (CALDART, 2009, p. 38).

Conforme a autora, a Educação do campo começa seu desempenho desde a reafirmação das lutas dos trabalhadores por uma educação apropriada em uma sociedade desigual, e entra em um campo instável das políticas públicas, da ligação com o Estado, enlaçado com um projeto de sociedade, pautado no reconhecimento das diferenças e movido pela proposta de que indivíduos, escolas e sociedades devem progredir práticas inclusivas. Na prática, essa política pública abrange os discursos dos movimentos sociais e de educadores em torno das diferenças, mas estabelece inclusão que intervem, que as vezes mais exclui do que inclui, pois determina uma mera inclusão de sujeitos do campo nas escolas. Ambas as

políticas surgem de um movimento mundial de reivindicação social, e acabam sofrendo as mudanças típicas da política de Estado. É possível notar na literatura que a história da educação do campo guarda consigo contradições, conflitos e imposições de visões hegemônicas, que tem como resultado ocultar as vozes dos povos do campo, o limitar de suas ações, o tornar inviáveis projetos que refletem interesses gerados e sentidos no interior das práticas e culturas dos trabalhadores.

Dessa forma, Caldart (2009) aponta que a Educação do Campo, resultou como crítica à existência da educação brasileira, especialmente à situação educacional dos sujeitos que trabalham e residem no campo. Essa crítica, em nenhum momento foi à própria educação, isso porque seu instrumento é a realidade dos trabalhadores do campo, o que absolutamente a remete ao trabalho e a colisão entre projetos de campo que possuem efeitos sobre a realidade educacional e o projeto de país. Para ela, a primeira crítica foram as lutas sociais pelo direito à educação, caracterizadas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela constância social, por exigências de uma vida respeitável de seres humanos no local em que ela ocorra. Assim, a Educação do campo não surgiu como um parecer apenas de acusação: já surgiu como consonância de práticas, edificação de alternativas, de políticas, ou melhor, como crítica projetiva de mudanças. Em razão do exposto, percebe-se que:

É então desde esse parâmetro que a Educação do campo deve ser analisada e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou a qual a realidade da educação deve se sujeitar. Talvez isso incomode a alguns: a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo) (CALDART, 2009, p. 40).

Assim, ser uma escola do campo, é ser história, é trazer reflexões conceituais e epistemológicas e construir coletivos que dispõem a profundidade de questões apresentadas. A Educação do Campo, veio para superar as características do adjetivo rural, que sempre esteve conectado ao atraso e às condições de realidade precarizada e estabilizada em padrões educativos desiguais. A Educação do Campo é pautada com resultado de um processo de lutas, consumada de política educacional. Todavia, pode-se dizer que a escola e a educação nas áreas rurais, sempre dispuseram de uma prática periférica por parte das organizações e os sistemas governamentais de ensino.

Uma série de movimentos que atuam no campo somaram-se aos anseios das comunidades escolares e construíram um percurso de denúncia dessas condições e, ao mesmo tempo, de construção de perspectivas educacionais emancipatórias para os sujeitos do campo. Para além da necessidade, em termos de formalizações e data,

o marco histórico da Educação do Campo é a **I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em 1998**, que, além dos movimentos sociais ligados ao campo, tem instituições envolvidas como temática e já parceiras na condição de apoiadoras, como é o caso da Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) do Brasil (CNBB), além da própria Universidade de Brasília (UnB) que sediou o evento, entre outras (MARTINS, 2020, p. 20, grifo nosso).

Nesse sentido, percebe-se na literatura que esse conjunto de instituições e movimentos sociais, estruturados em torno da temática, gerou um novo sujeito coletivo que podemos designar de movimento: Por uma Educação do Campo, na fase em que ainda tinha a educação básica como foco, mas hoje sendo empreendida nos níveis da graduação e pós-graduação. Passa também representar, politicamente pela igualdade das escolas situadas no campo em relação às escolas urbanas, em combate ao fechamento dessas escolas rurais e se estabelece na construção de uma epistemologia que firma as práticas da Educação do Campo.

Em outro aspecto, Arroyo e Fernandes (1999, p. 24) relatam que:

É curioso constatar que se pensa na escola e na professora rural apenas para sugerir que sejam adaptados calendários, flexibilizados os conteúdos ou que sejam levados em conta regionalismos... O suposto é que as propostas, os conteúdos são iguais para todos e devem ter a mesma finalidade: habilitar todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado.

Refletir uma sugestão de educação básica no campo, pressupõe exceder essa visão homogeneizadora e depreciativa, e ir para uma visão crítica. É compreender que há determinadas matrizes que são pertinentes ao campo. Assim, a Educação do campo, sobretudo pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode auxiliar a reforçar a tradição de uma educação emancipadora, fazendo novamente o uso de questões antigas e formulando novas perguntas à política educacional e à teoria pedagógica. Isso porque:

Nesse contexto, a escola do campo torna-se um espaço singular para a coexistência entre educação e comunidade, uma vez que os muros que, em outras localizações, podem separar os sujeitos do mundo real do espaço escolar, no campo, a escola tem o papel de congregar, de reunir tais sujeitos (MARTINS, 2020, p. 23).

É interessante também, notar-se que em alguns espaços camponeses, a escola tem um papel semelhante que aos encontros religiosos, quando ela está reunindo pessoas, debatendo os acontecimentos da comunidade, captando as questões políticas estruturais, questão também que são relacionadas à própria produção existencial. No tópico seguinte, refletimos acerca da pesquisa (auto)biográfica como campo teórico que ancora também o presente estudo.

2.3 Estudos (auto)biográficos na pesquisa

Pesquisadores apontam que a partir dos anos 1980, houve um novo eixo nos estudos em relação à formação docente, cujo objetivo relacionado ao professor veio fazer surgir muitas obras e estudos sobre a vida desse, sobre a carreira e as caminhadas em seu campo de profissão, suas autobiografias ou até mesmo o progresso pessoal em si. O interesse pelo estudo nos aspectos subjetivos, não se apresenta como apreensão específica da área da educação, porque esse interesse é a sentença para a expressão de um movimento mais geral, que se refere às mudanças padrões e às falhas que se permeiam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX. Nesse contexto, Bueno (2002, p. 13) ressalta que “[...] modo e subjetividade científica em si, e os métodos para produzi-la foram postos em causa, fez com que a subjetividade passasse a se constituir também como objeto de investigação”.

Hoje, se nota uma necessidade cada vez mais decorrente em se criar e sugerir modos alternativos de fazer ciência, com a expectativa de se construir explicações. Seguindo essa perspectiva, argumentamos sobre as rupturas que estão presentes no campo das ciências humanas em relação aos métodos convencionais de investigação, desde as primeiras décadas do século XX, buscando trazer a subjetividade constituída da ideia fundamental e articuladora das novas formulações teóricas que consome as diversas áreas, desde então. A citação a seguir explica bem isso:

Vale, todavia, sublinhar que, ao tentar romper com os métodos padronizados de investigação, os novos métodos sociológicos passam a sofrer severas dificuldades, incluindo as de ordem interna, que são em parte ditadas pela própria insegurança gerada por suas ousadias (BUENO, 2002, p. 16).

De acordo com essa citação, as expressões que são exercidas pelos métodos pautados e pela busca da objetividade e da racionalidade metodológica, fazem com que haja uma observação no âmbito de novas sugestões, conciliar os novos métodos às condições do modelo positivista. Nesse aspecto, o método biográfico ou pesquisa (auto)biográfica apesar de ser bastante recente na área das ciências da educação, é uma possibilidade metodológica que foi amplamente aplicada nos anos de 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago – Estados Unidos, fascinados com a busca de possibilidades à sociologia positivista (BUENO, 2002).

A aplicação do método biográfico estabeleceu importantes impactos teóricos no decorrer de seu progresso, com um enfrentamento contínuo pelo reconhecimento de seu regulamento científico enquanto método autônomo de investigação. O interesse progressista nos últimos anos pelo debate sobre esse método corresponde a definidas exigências que foram

impostas. De um lado, a necessidade de renovação metodológica, em defluência de uma crise coletiva dos instrumentos heurísticos da sociologia (BUENO, 2002).

De outro lado, esse método reflete à exigência de uma nova antropologia, condigno aos recursos vindos de vários âmbitos para se compreender melhor a vida cotidiana. O método biográfico é apresentado como uma opção e alternativa para exercer a mediação entre ações e a estrutura, isto é, entre a história individual e a história social. Acerca dessa importância os autores, observam que:

É neste sentido que, no campo educacional, as pesquisas (auto)biográficas nascem e se articulam a partir de princípios da pesquisa qualitativa e da constituição de outros modos de ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências que se inscrevem nos domínios da formação dos adultos, de professores em processos de formação inicial ou continuada, mas também das formas diversas que as narrativas têm assumido no cenário contemporâneo (SOUZA; MEIRELES, 2018, p. 285).

Nesse aspecto, as narrativas são estabelecidas pela memória do narrador, algo que é reconstrutivo da significação de suas vivências e os instrumentos de análise e interpretação do pesquisar no campo educacional. São os elementos que se sobrepõe e complementam para uma melhor compreensão de dimensões da realidade pesquisada, isso é ressaltado, tanto na perspectiva pessoal ou social do narrador, como também na perspectiva contextual da qual essa singularidade é resultado de aprendizagens e experiências gerada delas.

Assim, a singularidade do método biográfico, se inicia pela importância dos dois tipos de materiais que podem ser empregados nessa abordagem: os materiais biográficos primários, ou seja, as narrativas ou relatos autobiográficos coletados por um pesquisador, de forma generalizada através de entrevistas realizadas pessoalmente; e os materiais biográficos secundários, ou melhor, os materiais biográficos de todo tipo, por exemplo: correspondências, diários, narrativas variadas, documentos oficiais, fotografias, etc., da qual a produção e a vivência não tiveram como objetivo adequar-se a termos de pesquisa (BUENO, 2002).

Como já afirmava Bueno (2002, p. 17) “[...] o método (auto)biográfico tem em sua proposta metodológica o reconhecimento das relações intersubjetivas que envolvem a formação dos sujeitos”. Visto de outra forma, além do generalizado, a perspectiva (auto)biográfica fica apresentada a interpretação e compreensão da história de vida do sujeito, como exercício e contato das atividades humanas. Para Abrahão (2003, p. 80):

Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica.

Como já destacado, os estudos que são apresentados por meio dos relatos autobiográficos, melhor dizendo “biografia educativa” que consiste em narrativas que também geram conhecimento capaz de trazer a reflexão sobre a formação profissional e a prática do professor, concede para que aconteça detalhes de cada situação do percurso de vida do sujeito e de formação prática de sua trajetória educativa dos que lhe cercam. Tornando-se assim, o fenômeno de estudo popularizado. Nesse aspecto, Abrahão (2003) ressalta que os estudos (auto)biográficos podem ser compreendidos como respectivas ações do cotidiano, ou seja, as vidas que estão sendo inseridas em um sistema, em que a multiplicidade de expectativas e de memórias é o resultado das diversas experiências de mundos e de uma ampla variedade de tempos sociais.

Nos estudos (auto)biográficos, fica esclarecida a ligação estreita referida entre o eu pessoal e o eu social, aceitando a reconstrução de processos que determinam um comportamento a síntese ativa de um sistema da sociedade a explicar as características de um fragmento da história social desde a parcialidade não iludida de uma história individual. Como afirma Abrahão (2003, p. 84), o “[...] caráter temporal da experiência humana, pessoal/social, é articulado pela narrativa, em especial quando clarifica a dualidade ‘tempo cronológico’/‘tempo fenomenológico’”. Portanto, essa singularidade do tempo narrado pode ser vista em diversas narrativas (auto)biográficas, tanto no que diz respeito a levantamentos e revelações que o sujeito que relembra faz sobre a própria caminhada. Na seção a seguir, descrevemos nossa metodologia de pesquisa

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com base nos princípios da pesquisa qualitativa à luz dos estudos (auto)biográficos, conforme descrito na seção anterior. Segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 6):

Tem havido muita discussão sobre as diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*. O protótipo mais conhecido é a pesquisa de levantamento de opinião. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretação das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*.

Percebe-se, nesse caso, que a pesquisa qualitativa é a fonte direta de dados, onde isso basicamente é o seu ambiente natural, fazendo do investigador o instrumento principal. Os investigadores incluem e dispensam grandes proporções de tempo em escolas, famílias, bairros e outros lugares empenhando-se em explicar questões educativas. A análise dos dados, segundo os autores, deve ser feita de forma indutiva, desde estímulos empíricos, para que o pesquisador seja capaz de construir saberes a respeito dos conceitos, concedidos pelos possíveis sujeitos integrantes do processo e no ambiente em que o estudo está introduzido.

A este respeito, posicionam-se Lüdke e André (1986, p. 30), intermediando que a pesquisa qualitativa “[...] é determinada basicamente pelos propósitos específicos de estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico geral, traçado pelo pesquisador”, possibilitando, a coleta de dados buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, sem se afastar de forma excessiva de seus interesses. Com esse propósito, é inviável, para o pesquisador, esquivar-se da comunicação direta com os sujeitos e objetos de estudo que são importantes para o percorrer de sua pesquisa. Nos ensinam Bogdan e Biklen (1994, p. 19):

Ainda que a investigação qualitativa no campo da educação só recentemente tenha sido reconhecida, possui uma longa e rica tradição. As características desta herança auxiliam os investigadores qualitativos em educação a compreender a sua metodologia em contexto histórico. As origens da investigação qualitativa encontram-se em várias disciplinas, donde que a nossa resenha histórica ultrapasse as fronteiras disciplinares.

Atrelado a isso, usamos também a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2008) a pesquisa bibliográfica é gerada através do desenvolvimento de material já elaborado, formado principalmente de livros e artigos científicos. Apesar de que em quase todos os estudos seja imposto algum tipo de trabalho desse âmbito, há pesquisas desenvolvidas unicamente a partir de fontes bibliográficas. Uma parte dos estudos que exigem algo mais

explanado podem ser determinados como pesquisas bibliográficas.

Nesse bojo, usamos também no estudo, a técnica da análise documental. Lüdke e André (1986) afirmam que a técnica de análise documental permite se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Observa-se:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Lüdke e André (1986) ainda ampliam o conceito de documento, definindo-o como sendo todo vestígio do passado, que acaba servindo como prova. Nesse caso, podendo ser textos carregados de informações, ou seja, textos escritos ou outros tipos de testemunho, que estejam registrados, como por exemplo, fatos do cotidiano ou até mesmo elementos de declarações do pesquisador. Dessa forma, a técnica da análise documental foi empregada na pesquisa, a partir da leitura e pesquisa de leis, portarias e decretos sobre a educação do campo, além disso, buscamos maior entendimento sobre o curso de Educação do Campo com base no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (UFT, 2014), além das atividades acadêmicas produzidas na disciplina Produção de Gêneros Acadêmicos I, do referido curso, que foram recursos de produção de dados do estudo, que será explicado posteriormente.

Assim, acontece que o pesquisador que está buscando a importância de questões que afetam à materialidade da realidade, organizações, estabilidades de acontecimentos, precisa recorrer às ferramentas quantitativas. Todavia, os autores ressaltam que não só: caso o pesquisador parta da suposição da realidade como construção humana, de sentidos, convívios, tanto humanas como sociais, terá de buscar documentações que permitam analisar interpretar os conceitos produzidos pelos sujeitos: tal fundamentação está à disposição na pesquisa qualitativa, que se faz uso de, ou não, dados quantitativos.

Como apontam Lakatos e Marconi (1991): a descrição do que seja a pesquisa bibliográfica e para o que ela serve acaba permitindo a compreensão de que existem dois lados referentes a ela: de um lado a resolução de um problema e de outro lado, tanto a pesquisa de laboratório quanto a pesquisa de campo (documentação direta) demandam como princípio o levantamento do estudo do conteúdo que apresenta a análise e solução. Portanto, a pesquisa bibliográfica pode ser considerada também como o início de toda a pesquisa científica. Desta forma, a pesquisa bibliográfica se mostrou imprescindível para refinação e

organização das categorias do nosso estudo, principalmente na construção do referencial teórico e metodológico do estudo.

3. 1 Contexto da pesquisa e colaboradores

Segundo a legislação pesquisada a Universidade Federal do Tocantins (UFT) foi instituída pela Lei nº 10.032, de 23 de outubro de 2000, porém as suas ações começaram a partir de maio de 2003; antes funcionava como Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS), que era mantida pelo estado do Tocantins, sendo uma universidade pública e gratuita, no qual o campus de Arraias e Tocantinópolis ofertam o curso de Educação do Campo Artes-Visuais e Música. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo UFT – Arraias (UFT, 2014, p. 18):

Neste projeto, apresenta-se o contexto, as justificativas e as diretrizes curriculares organizativas para o desenvolvimento do Curso, em atendimento às demandas das políticas públicas para a Educação do Campo, bem como às proposições dos Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo, secretarias estaduais e municipais de educação.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFT – Arraias objetiva a formação e a capacidade alternativa mais próxima à realidade do campo, como um curso estimulador de permanência de jovens na sua própria região, proporcionando no futuro um trabalho e uma renda. De acordo com o PPC do curso (UFT, 2014), a região norte ocupa desde o ano 2000, o segundo lugar dentre as regiões do país com grande quantidade de moradores na área rural. A licenciatura em Educação do Campo um curso com habilitação em Artes Visuais e Música, com duração de quatro anos na modalidade da pedagogia da alternância a admissão ao curso é por meio de vestibular, envolvendo prova objetiva e redação, geralmente, isso porque durante a pandemia de Covid-19 o processo de ingresso no curso foi realizado via análise de currículo e entrevista on-line, via Google Meet⁶.

Neste sentido, Moura, Sales e Khidir (2016, p. 25) afirmam que o “[...] projeto de Licenciatura em Educação do Campo, Artes/Música na UFT vêm contribuir para com o compromisso de formar professores capacitados para atuarem em escolas do campo”. Em Arraias, o curso de Educação do Campo foi instituído em 2013, com o precedente vestibular, no qual foi oferecido 120 vagas. Atualmente são ofertadas anualmente 40 vagas, organizado em ampla concorrência e cotas. De acordo com o PPC do curso (UFT, 2014, p. 19), “[...] o

⁶ Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google *Hangouts*.

curso reforça duas dimensões: Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No primeiro as atividades acontecem nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, com encontros nesses intervalos nas comunidades dos discentes, chamado de Tempo Comunidade.

As disciplinas que compõem área pedagógica do curso estão em atendimento ao Art. 11 da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). O curso conta com oito períodos, posto isto, do 1º ao 5º período são estudadas matérias de conhecimentos específicos (teoria), do 6º ao 8º período o discente vai para a prática e no 8º período conclui com o TCC.

Conforme o PPC (UFT, 2014), o curso de Licenciatura em Educação do Campo de Arraias visa a formação e a qualificação de profissionais, uma possibilidade acessível e mais próxima à realidade dos povos que se encontram no campo, com incentivo de permanência em sua própria região (caso seja o seu interesse) chance de um ofício e renda, além de poder também prover informações e ideias para a sua comunidade por meio da educação. No caso das disciplinas específicas ao campo do letramento acadêmico, temos a presença de algumas disciplinas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Disciplinas e ementas

Disciplina	Carga horária	Período	Ementa
Metodologia Científica	60 horas	1º semestre	Metodologia de estudo e do trabalho acadêmico. Elaboração de projeto e trabalho científico. Problemas e formas de conhecimento. Origem e evolução da ciência e do método científico. Tipos de pesquisa.
Produção de Gêneros Acadêmicos I	60 horas	2º semestre	Definição de gênero discursivo. Funcionalidade dos gêneros discursivos. Gêneros discursivos e tipos de texto. Critérios para a caracterização de gêneros discursivos. Gêneros discursivos acadêmicos.
Produção de Gêneros Acadêmicos II	60 horas	3º semestre	Produção de gêneros discursivos acadêmicos.
Trabalho de Conclusão de Curso I	60 horas	7º semestre	Levantamento bibliográfico, elaboração e defesa de projeto de Trabalho de Conclusão de Curso.
Trabalho de Conclusão de Curso II	60 horas	8º semestre	Desenvolvimento do projeto. Prática de coleta de dados, experimentação e análise. Elaboração e Apresentação de Monografia.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir do PPC do curso (UFT, 2014).

Assim, podemos notar que esse quadro é uma exemplificação das disciplinas que apresentam um enfoque principal no desenvolvimento do letramento acadêmico dos alunos. Todavia, o próprio projeto pedagógico propõe que tais atividades sejam também ampliadas nas outras disciplinas e atividades pedagógicas no decorrer da formação dos acadêmicos.

Para título de informe, o curso atualmente tem buscado ampliar a prática de leitura e escrita dos acadêmicos principalmente na fase da escrita do TCC por meio da inclusão de

mais duas disciplinas: Tópicos Especiais I e II, visando garantir mais rendimento e êxito dos alunos na produção do trabalho de conclusão de curso.

As disciplinas de Tópicos Especiais I e II surgiram a partir da demanda do curso de Educação do Campo do Câmpus frente às dificuldades dos alunos no desenvolvimento da prática da leitura e escrita na universidade. A proposta dessas disciplinas é contribuir com o processo formativo dos acadêmicos na organização dos seus projetos de pesquisa, bem como na execução do TCC. Com essas disciplinas, orientandos e orientadores têm a oportunidade de fortalecer vínculos de orientações, assim como estabelecer cronogramas efetivos de materialização das pesquisas em construção na fase de elaboração do TCC, superando muitas das dificuldades vivenciadas no planejamento da prática da leitura e escrita na fase de conclusão do curso.

Em relação a turma selecionada para o estudo, é importante frisar que o seu público apresentou como característica, todos os alunos oriundos das escolas do campo, conforme informação prévia do professor da disciplina. Além disso, essa turma iniciou suas atividades acadêmicas em janeiro de 2020, todavia, com a pandemia de Covid-19 no mês de março do referido ano, as atividades acadêmicas e administrativas da universidade foram transferidas para o espaço virtual, como observamos pelo uso do Google Meet, Google Classroom, Moodle, além dos grupos pelo WhatsApp das disciplinas do curso. Na seção seguinte, apresentamos o percurso de dados e análise das narrativas dos acadêmicos a partir das histórias de vida.

4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Analisaremos nesta seção, os dados produzidos na pesquisa documental a partir das narrativas dos acadêmicos selecionados para o estudo. Foram selecionadas 10 atividades, no total de 11 trabalhos⁷ entregues na disciplina Produção de Gêneros Acadêmicos I/2020.01. Vale ressaltar que, ao propor esse trabalho, o professor da disciplina explicou às razões da elaboração dessa atividade e o prazo de entrega.

Quadro 2 - Esquema da atividade

<p>1. Busque no exercício da memória o fazer pedagógico de seus professores no que diz respeito à prática da leitura e da escrita durante sua trajetória escolar no ensino fundamental e médio.</p>
<p>2. Em seguida faça uma síntese dessas experiências, comparando o que foi memorado e os processos vivenciados com gêneros acadêmicos na universidade no tempo presente. Não precisa trazer citações dos autores.</p>

Fonte: Elaboração e adaptação da autora (2022), a partir do conteúdo ministrado pelo professor.

Inicialmente, observa-se que cada acadêmico advém de diferentes instituições de ensino das regiões do Tocantins e estado de Goiás, passando por diversas experiências nos anos iniciais Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os acadêmicos pertencem à rede pública de ensino, contudo em suas narrativas ficam evidentes que a realidade de algumas escolas é bem diferente em relação à estrutura, espaço físico e em relação a classe social dos alunos atendidos, conforme relatado por alguns na atividade produzida.

Ao analisar a trajetória escolar de cada aluno, notamos algumas dificuldades no seu período de ensino básico, sendo que muitas dessas dificuldades estavam sempre relacionadas aos métodos utilizados e a escassez da leitura e a prática da escrita, já as demais dificuldades estavam relacionadas aos alunos residentes no campo, que para ir em busca de novos conhecimentos sempre foi um grande desafio, principalmente longos percursos de descolamento para ter acesso a escola:

Após essa pequena parte da caminhada na escola rural, desloquei para a cidade a fim de continuar os meus estudos, não consegui prosseguir nas escolas da minha comunidade pelo fato de a anterior existir apenas a 5ª série e o outro colégio próximo da minha residência percorria 7 quilômetros sozinha todos os dias (TEXTO 5)⁸.

Os discentes relatam que vivenciaram metodologias diversificadas no contexto escolar, ou seja, nenhum ensino era exatamente igual ao outro. É preciso salientar que esses alunos

⁷ Um dos textos não ficou legível, porque não houve a compreensão devido a escrita do texto ser manuscrita.

⁸ Visando a uma organização didática da análise e apresentação dos dados nesta pesquisa, os textos dos alunos foram identificados por códigos alfanuméricos e formatados em itálico, além de manter o sigilo dos dados pessoais dos estudantes.

sentiram muitas dificuldades ao ingressarem na universidade, para uns a maior dificuldade foi em algumas disciplinas, como por exemplo, Produção de Gêneros Acadêmicos I, para outros os textos acadêmicos em si, pelo fato de perceberem esses textos com uma linguagem mais complexa ou difícil, e exigindo dos acadêmicos mais estratégias de interpretação e compreensão das ideias presentes nos artigos, capítulos e livros.

Percebemos que a questão sobre os gêneros acadêmicos é a todo momento manifestada pelos alunos, que para Marinho (2010), isso significa que nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas de forma precisa. Já no Ensino Superior, a leitura e a escrita de gêneros e suas referências, acabam sendo realizadas como forma preferencial na universidade, porque é nessa instituição que são produzidos, como demandas próprias, esses gêneros.

De acordo com Fiad (2015), para se compreender o termo gêneros acadêmicos é necessário um conjunto de práticas sociais, em que o contexto acadêmico tem que ter como objetivo entender as práticas presentes, como práticas específicas para gerar a concepção de múltiplos letramentos. Para Street (2003 apud FIAD, 2015), o conceito de prática de letramento é uma complementação para conseguir se pensar, agir, contemplar a leitura e a escrita nos diversos meios de comportamentos e práticas. Logo, Fiad (2015, p. 28) pontua que a interpretação de tais práticas “[...] é orientada por questões epistemológicas envolvendo as relações que os sujeitos estabelecem com o conhecimento, as relações de poder envolvidas na produção e divulgação do conhecimento e as questões de identidade”.

Assim, ao analisar a primeira questão da atividade, nos deparamos com situações que configuram que todos os alunos apontam para uma mesma conduta, a leitura enquanto instrumento formativo, que gera domínio do saber construído historicamente. Observemos algumas narrativas dos alunos:

Entendo a leitura e escrita entendo como duas técnicas uma ligada à outra, quando se escreve melhora a leitura, e quando se lê, é notável o desenvolvimento da escrita (TEXTO 1).

Na educação básica a leitura não é exercida com frequência... quando se passa pelo 6º ano até o 9º ano já não se utiliza tanto a leitura... ser alfabetizado pela própria mãe é uma sensação muito boa... fui alfabetizada por minha mãe em uma turma multisseriada na fazenda... não tive nenhuma dificuldade para aprender, ler ou escrever, só com a timidez (TEXTO 9).

Os métodos de leitura e escrita dos meus primeiros professores eram os usos da lousa e o caderno, dificilmente levava gibis para casa já que pesava nos materiais e o tempo de ler era muito curto (TEXTO 5).

Em virtude desses apontamentos levantados pelos alunos, o discurso da leitura e

escrita, enquanto prática comunicativa nas escolas é algo distinto, ou seja, acaba sendo um discurso vago em suas argumentações, porque apesar dos professores terem a formação superior e até mesmo especializações, alguns professores desconhecem ou conhecem muito pouco os conhecimentos linguísticos que são indispensáveis para se ensinar e compreender como a língua funciona. Contudo, no decorrer da leitura dos textos analisados, quando se trata dos conhecimentos necessários para se alfabetizar uma criança, grandes erros acontecem.

Sobre esse processo, Marinho (2010) afirma que o aluno é principiante da escrita, não tem um espaço autêntico, na maioria dos gêneros produzidos por si. É provável também, que os professores consigam jogar nesses textos produzidos pelos alunos expectativas que acabam sendo pouco adequadas com as suas próprias experiências e fundamentos sobre esses gêneros.

Por esse motivo percebemos que a função atribuída ao professor é um dos grandes estímulos para o processo de ensino e aprendizagem. Ter um planejamento adequado e definido das atividades a serem desenvolvidas nas salas de aula, é algo que deve ser pautado em questões importantes e inestimáveis. Tendo como objetivo, o ensino da língua e as suas modalidades de leitura e escrita não se ressalta apenas de ensinar, porém, fazer com que por meio de um estudo direcionado, o aluno consiga desenvolver de forma plena sua capacidade de raciocínio e expressão, portanto, é o estudo que se transformará em objeto de questão de suas próprias práticas na universidade. Conforme apresenta Soares (2017, p. 2):

É observável que a maioria dos alunos que chega aos bancos da universidade, quando vai produzir um texto e/ou fazer uma leitura, caracteriza esses momentos como espaços/tempos de medo, insegurança e desestímulo, pois o contexto de livros científicos, dos periódicos, anais de evento, congressos, seminários, mesas-redondas não correspondem em prática aos outros domínios discursivos em que os acadêmicos foram e/ou estão inseridos.

Dessa maneira, entende-se que a prática da leitura e escrita no campo universitário deve ser um período próspero para a construção dos discentes, tanto como uma construção intelectual, como uma construção profissional. Enxergando por outras perspectivas, pode ser também um motivo para desanimar e acabar acontecendo a desistência, notado que muitos discentes não conseguem adaptar-se às condições acadêmicas, em especial na prática da leitura e escrita. Assim, geralmente, quando os alunos se designam a pensar sobre sua relação com a escrita, Marinho (2010) ressalta que eles não têm a realidade proveniente de que não tem um certo domínio desses gêneros discursivos. Sempre alegam que suas dificuldades são apenas em ler e escrever, ou seja, o que reforça ainda mais uma atitude auto discriminatória, já que poderiam ter esse domínio, mas, infelizmente não possuem.

Na próxima questão da atividade, os acadêmicos deveriam realizar uma síntese das experiências escolares comparando o que foi memorado e os processos vivenciados com os gêneros acadêmicos na universidade no tempo presente. Como produção das experiências os alunos narram:

Uma metodologia que usamos muito hoje na Universidade o seminário, por exemplo, não nos era permitido naquela época, ter uma relação íntima com o texto, analisar a teoria proposta nele, fazer uma análise do texto (TEXTO 2).

No ensino superior é preciso explorar mais sobre um texto antes de passar para o próximo (TEXTO 3).

Na fase acadêmica temos contato com um conteúdo mais complexo e o aprofundamento do que aprendemos no ensino fundamental e médio... para termos uma boa desenvoltura na leitura e na escrita, é necessário aprendermos a importância do qual ambas têm no decorrer da nossa vida acadêmica, porque exige muito do estudante um conhecimento mais amplo de leitura e escrita (TEXTO 4).

A leitura... é inevitável já que elas são práticas sociais existentes no dia a dia do universitário (TEXTO 5).

A Universidade proporciona esse ato de buscar pesquisar mais... a nossa mente está sendo preparada para aprender mais ou aprender algo novo que não foi transmitido no ensino fundamental e médio (TEXTO 8).

Vimos que na prática, aquele discurso sobre a importância da leitura e escrita para os alunos se modifica, ao colocar em prática esses processos, os gêneros acadêmicos são priorizados, talvez porque esses alunos percebam e sintam que isso é essencial para a sua formação, indispensáveis, mais uma vez podemos justificar enquanto elementos ocultos de suas colocações, a necessidade adequada de conhecimentos linguísticos na trajetória escolar referente a prática de leitura e escrita, todavia cabe ressaltar que a ausência desses conhecimentos linguísticos e textuais acabam prejudicando os alunos nos outros processos da formação no ensino superior.

Isso pode ser analisado em várias narrativas dos acadêmicos, pois os alunos que narram sua própria história de vida, sempre têm a intenção para que outras pessoas vejam e escutem essa narrativa. Ou seja, em seu processo de elaboração da sua narrativa há sempre um esforço para um método de comunicação. Além do mais, a narrativa desses alunos não é uma apresentação de situações relacionadas, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica (BUENO, 2002).

Acerca disso, Souza e Meireles (2018), expõe o ser humano como prioridade em seus princípios singulares, as mudanças para enxergar, escutar, sentir, elaborar e coletivizar conhecimentos, faz com que se estendem as perspectivas de fazer pesquisa. São priorizadas a

observação e a comprovação desses alunos como sujeitos de investigação, porque cada um tem seu olhar único e válido em suas trajetórias de vida. Bueno (2002) apresenta que o sujeito investigado aproxima a sua vida como um espaço de formação. A história de vida passa pelos seus grupos. É marcado pela escola. Direcionado em busca de uma formação profissional, e em decorrência favorece de tempos de sua trajetória educacional contínua.

Tal análise, pode ser comprovado na narrativa dos textos 8 e 9, quando faz as seguintes referências: De que no Ensino Superior aconteça mais possibilidades de pesquisas por conta própria, fazendo com que os alunos busquem mais conhecimentos, ou seja, algo que não acontecia com frequência no ensino fundamental e médio. Por meio desses dois textos também, estão sendo apontados como é essencial ter a prática da leitura, sobretudo na vida acadêmica como princípio do letramento acadêmico, dado que a leitura facilitará muito o aprendizado do aluno com a relação de escrita e até mesmo com a organização de suas ideias em uma produção de desempenho intelectual.

Quando se define e prioriza o termo letramento, acaba expondo que ele tem uma vantagem de ser mais abrangente do que a comum expressão “leitura e escrita” (BEZERRA, 2012). Para o autor, tal conceito engloba a conduta de conhecer novas ideias, palavras e hábitos e se atribui também como estratégias para o entendimento, discussão e organização de produção de textos, além de estarem inerentes com o contexto social em que o discurso é elaborado e com os comportamentos e grupos a que pertencem os leitores e produtores de texto.

Soares (2017), apresenta a “socialização acadêmica”, como à inclusão dos discentes para conseguir dominar e lidar com os inúmeros gêneros textuais que passam no ambiente da universidade. Isso tem como objetivo, garantir a conquista de habilidades e capacidades nas atividades de leitura e de escrita que levam a estrutura acadêmica, destacando-se também para o papel dos docentes nessa abordagem didática como intermediários de letramento e intercessores de saberes.

Contudo, percebemos que há um empenho eminente por parte dos alunos pesquisados em evidenciar de forma provocante o reconhecimento, de que apesar dessas dificuldades, com a prática constante são capazes de adquirirem os métodos e técnicas adequadas para a aprendizagem, isto é, se aperfeiçoar cada vez mais na leitura e escrita. Isso tudo é nutrido por aspectos de reflexões críticas, levando em consideração os aspectos linguísticos e conhecimento técnico do professor também:

No âmbito da universidade notamos esforço em relação ao trabalhar do professor; a escrita e a leitura, saber ler e escrever é de significado pois possui as bases de uma

educação adequada para toda uma vida, eu como acadêmica da universidade Federal do Tocantins consigo acompanhar de perto os trabalhos dos professores que visam sempre melhorar as questões acadêmicas em relação a leitura, escrita, interpretação e produção de texto com uma boa desenvoltura levando em questão sempre e motivando o ato de ler (TEXTO 6).

[...] através da disciplina Psicologia da Educação no curso de Educação do Campo... que se conhece a mente humana, estratégia como se trabalhar com os alunos...” “o ponto negativo é que devido não ter professores qualificados na minha reta final, me prejudicou bastante e ainda por cima agora estamos estudando a distância o que dificulta a aprendizagem (TEXTO 10).

Ao elaborarem esses textos descritivos, sobre como foram suas experiências com a prática da leitura e escrita em seu caminho pedagógico e como essas práticas impactaram em sua formação acadêmica, sentimos que esses alunos se sentem envergonhados quando chegam na universidade, já que o ensino universitário é mais complexo, uma vez que todos os métodos utilizados pelos professores, deixa bem claro a importância que a leitura e escrita exercem sobre as práticas sociais.

Conclui-se que a tendência tradicional está assegurada ao método de repetição causando ainda mais a deficiência na leitura e escrita do aluno... uma das exigências do ensino tradicional é a memorização (TEXTO 1).

Os professores já buscavam certa inovação, onde já se deixava o aluno a ler o texto e depois dessa leitura já se iniciava um debate, ou senão o aluno poderia buscar as suas ideias por meio da escrita (TEXTO 2).

A leitura vem sendo suporte e conexão para entender e ter melhorias na expressividade dos alunos (TEXTO 5).

O fato de saber o que está lendo e como passar para o papel é algo difícil... muitos têm dificuldades de transmitir as ideias na escrita [...] (TEXTO 8).

Percebemos que além da falta de conhecimento específico a respeito dos gêneros acadêmicos, há um discurso escondido que enfatiza o ensino e o reconhecimento da escrita em desvantagem a leitura, o que nos faz lembrar Kleiman (2000), ao salientar que o próprio aluno questiona a sua capacidade de leitura, escrita e análise de uma composição textual acadêmica. Nesse ponto, Fiad (2015) argumenta que a discussão sobre práticas de escrita no contexto acadêmico, acontece devido principalmente aos requisitos dos modelos de ensino presentes especificamente para estudantes que estão ingressando no ensino superior, isso acontece devido ao aumento que esse ensino teve nas últimas décadas. Reafirmando o parecer dos modelos que tem uma produção de que os alunos são incompletos e que não incluem a diversidade de letramentos.

No trajeto de formação, a leitura é o intermediário principal. Ao contrário, não é fácil idealizar que políticas seriam indispensáveis, importantes ou relevantes, quando se declara a

pensar essa individualidade apta por meio do resultado da escrita. Para Soares (2017, p. 374):

Nós acadêmicos, gastamos grande parte do nosso tempo de trabalho lendo e escrevendo. Não lemos e escrevemos necessariamente porque gostamos, mas porque trabalhamos lendo e escrevendo; isso faz parte do nosso contrato de trabalho, e, hoje, cada vez mais temos que prestar conta, em números, das nossas atividades que se expressam por meio de relatórios, projetos, artigos, livros, trabalhos em anais de congresso, etc.

O conhecimento de gênero inclui os saberes comuns sobre nomes de gêneros, efeitos comunicativos, papéis de leitores e escritores, âmbitos, práticas formais, assuntos, e até mesmo registros dos valores culturais e formas de textos que foram produzidos anteriormente. A importância desses saberes e de sua construção social, irá repercutir para muitos como a forma que lidam com alunos no ensino superior, além de supostamente ocorrer lembranças de experiências discentes passadas. Alguns gêneros, principalmente aqueles que estão conectados em contextos pedagógicos, são apresentados de modo vazio e quase eventual. Tendo como exemplo, quando um professor solicita um trabalho de pesquisa, é cansativo, para os alunos, definir apenas pelo nome do gênero de texto o que está sendo imposto, porque eles sabem que terão que praticar a leitura e a escrita constantemente. Assim, sintetiza:

Considerando-se ainda as costumeiras variações disciplinares, a indefinição em torno dos nomes e dos respectivos significados de muitos gêneros (“pedagógicos”) requeridos no ambiente acadêmico reflete-se no habitual questionamento dos alunos, seguindo-se à comunicação, por parte do professor, de que devem executar alguma tarefa e produzir algum texto: “Como é que o senhor quer [o trabalho]?” (BEZERRA, 2012, p. 252).

Nesse âmbito, as práticas da leitura e escrita narradas pelos acadêmicos, demonstram uma singularidade de experiências, de encontros e desencontros, demandam de nós, um aprofundamento maior de compreensão e análise dos impactos da leitura e escrita ao longo do curso e outros contextos sociais de uso da língua oral e escrita. Portanto, as narrativas dos alunos sinalizaram a importância de conhecer o papel da leitura e escrita a partir das histórias de vida dos sujeitos, principalmente quando pensamos em metodologias formativas no ensino superior.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta pesquisa foi o questionamento sobre algumas dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelos alunos do curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música, relacionando-se esse questionamento em base de textos que escreveram, exercitando a memória de como foi o “fazer pedagógico” de seus professores no que diz respeito à prática de leitura e escrita durante sua trajetória escolar no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e o impacto dessas experiências na trajetória acadêmica.

A escolha do tema do estudo deu-se, pela experiência e pelos questionamentos gerados durante a vida da pesquisadora como discente no curso. Além do mais, esse estudo procurou saber quais foram as maiores dificuldades com as práticas do letramento trazidas de um trajeto escolar com grandes lapsos e como isso interferiu em algumas disciplinas no ambiente universitário.

Realizar essa pesquisa foi muito significativo para pensarmos acerca do papel das práticas de leitura e escrita dentro da sala de aula. Pôde-se refletir, também, como essas práticas compuseram na formação acadêmica dos alunos. Constatamos que ler e escrever requerem esforço e dedicação do aluno, ainda mais quando carrega consigo dificuldades do passado como parte de sua trajetória escolar. Para se contruir o entendimento do ato de ler e escrever cabe, portanto, avaliar o papel do aluno na construção da leitura e da escrita e sua percepção no processo, bem como o papel do professor e sua percepção no desenvolvimento da habilidade de escrever e ler no processo de produção textual na escola e universidade.

É importante reconhecer a realidade de cada aluno, levando em consideração a sua produção textual, por meio de uma visão de mundo que traz consigo e não somente estimular esses conhecimentos adquiridos ao longo de toda caminhada educacional. Todos esses aspectos se mostraram relevantes nas situações descritas na pesquisa e apontam caminhos a serem considerados.

Sendo assim, quando a leitura e escrita são exigidas de forma adequadas para os alunos que não tiveram uma alfabetização de qualidade por causa, talvez, de uma escola precária e por causa de professores sem uma formação pedagógica na área, acabam proporcionando dependência e tristeza ao enxergarem as dificuldades, que as vezes fazem sentir-se incapazes e uma forma negativa de estimulação a prosseguir as atividades exigidas, principalmente em outro contexto como a universidade que exige dos alunos maior domínio da prática social da leitura e escrita.

Entendemos que a função exercida pela leitura e pela escrita desenvolvem tanto o

individual quanto o social. Os conhecimentos que são adquiridos ao longo de toda caminhada educacional são de suma importância para o desenvolvimento futuro do aluno. Isto significa, que no curso de Educação do Campo, onde eles estão inseridos, essas práticas serão refletidas e analisadas de maneira mais complexa, logo, é necessário que surja uma comunicação entre o professor e o aluno. Ou seja, com diálogo, é possível que os professores percebam onde os alunos estão tendo mais dificuldades, desse modo, considerar e acolher os saberes individuais e ajudarem reciprocamente.

Sabemos, que para esses discentes terem um bom domínio da língua e criem o hábito de ler, é necessário mais que a gramática, é preciso o contato permanente com textos, práticas constantes, com um processo mais amplo de letramentos, para que a partir desse estímulo, possam tornar-se cidadãos críticos, reflexivos e participativos.

Esses discentes, como futuros professores, em primeiro lugar, precisam estar preparados para serem capazes de letrar seus alunos, conhecer o processo de letramento, reconhecer suas características e peculiaridades dos gêneros de escrita próprios de sua área de conhecimento. Para isso, o curso deve centrar seus esforços na formação de bons leitores e bons produtores de textos, bem como na formação de indivíduos capazes de formar bons leitores e bons produtores de texto também. Assim, a partir de alguns fundamentos sobre as respostas encontradas nos dados da pesquisa, algumas reflexões puderam ser apontadas e esperamos que sejam essas refletidas:

- Em relação aos professores, vale ressaltar a importância de fortalecer novos sentidos com interesse de propiciar o progresso do ensino e aprendizagem da leitura e escrita em sala de aula;
- Conhecer as trajetórias de vida dos alunos como leitores e produtores de textos;
- É preciso buscar informações, que possibilitem ao aluno ler o texto e depois debatê-lo, eles conseguirem expor suas ideias por meio da oralidade e só assim, depois colocá-las no papel, por meio de várias metodologias que envolvem a prática da leitura e escrita;
- Explorar mais as práticas de redação em todas disciplinas, pois só assim terão uma noção básica sobre a produção textual e o desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e gramaticais;
- Utilizar o método de ensino como um espelho para a vida acadêmica, durante esse trajeto tudo tem que ser muito bem aproveitado.

Nesse sentido, notamos que a educação independente de qualquer método, é

fundamental para nossas vidas. É a partir da educação e do que se aprende que somos refletidos na sociedade. Frente a isso, fazemos aqui uma pausa, pedindo licença ao leitor, para usar aqui novamente a primeira pessoa, a fim de tecer alguns fios da minha memória como leitora e autora dessa pesquisa.

Posso afirmar que esse percurso universitário, me ensinou diversas coisas, e uma delas foi de conseguir lidar com as próprias emoções, tomar decisões com senso crítico e, até mesmo, obter satisfação pessoal e profissional. Afirmo isso, porque toda essa trajetória será essencial na minha formação acadêmica como também na minha formação profissional. Recebi diversos conhecimentos que me estimularam a querer aprender cada vez mais, a conseguir resolver as minhas indagações com base no respeito e no diálogo e ter responsabilidade com minhas atividades.

Com os textos estudados a partir da pesquisa, eu consegui enxergar os meus colegas como um ser social singular, cheios de particularidades, capazes de mostrar seus processos educacionais em textos (auto)biográficos, cercados de significações de experiências em sua caminhada escolar e universitária. É nessa relação de observação dos indivíduos com o seu meio, que torna seu e meu espaço de interação, mantendo o mundo como algo histórico ao nosso redor, por meio de nossas atividades (auto)biográficas e especificidades no percurso da vida.

Ressalto também nessas considerações, que desenvolver uma pesquisa não é algo fácil. Muitos desafios são encontrados no caminho, desafios que precisam ser superados. A superação de cada etapa faz parte do fundamento da pesquisa. O tema da pesquisa definiu todo o processo científico que eu tive que estudar para trabalhar, muitas vezes esse processo foi cansativo, cheios de erros e acertos.

Eu tive que ter sempre uma proposta viável, pensar nos recursos certos que eu iria utilizar e auxílio de livros e textos que me ajudaram no desenvolvimento. Alguns textos eram cansativos para ler, já outros gostava bastante. Lia e relia várias vezes o que era de fato incompreensível de entender para mim, até que eu conseguisse entender plenamente o que o autor pretendia defender. Tudo que estava relacionado ao tema do meu trabalho, eu fazia sempre um resumo para facilitar na hora de construí-lo, tornando esse percurso um processo de formação do meu letramento acadêmico, tecendo fios e construindo histórias.

Recordo-me que me manter-se motivada o tempo todo foi muito difícil, não era todos os dias que estava disposta a trabalhar no TCC. Somadas também às pressões acadêmicas, pois estava fazendo outra disciplina do curso. Havia também os compromissos pessoais que faziam com que o desenvolvimento do trabalho se tornasse mais difícil. Estabeleci sempre um

período de descanso, porém não conseguia ficar quieta enquanto não terminasse o que eu comecei, seja na base da leitura, da construção do trabalho, na análise dos textos dos alunos.

Lembro-me que algumas horas de lazer também fez com que eu me tornasse mais produtiva na hora de voltar a trabalhar com o meu TCC, durante o período de pesquisa. Trata-se, portanto, de análises sistemáticas e intensivas para poder descobrir e conseguir interpretar os fatos introduzidos de uma determinada realidade, principalmente quando falamos de narrativas (auto)biográficas, como sempre lembrou o orientador da pesquisa. Percebi que não existe só uma maneira de realizar uma pesquisa científica, até porque, existem diversos tipos de pesquisas, que se diferenciam de acordo com o que está sendo abordado. Lembrando que a escolha do método utilizado tem grande intervenção sobre o tipo de dado que o pesquisador irá coletar e produzir.

Nesse percurso, observei também que existem outros caminhos para novos estudos, como novas bases que interligam o meu tema a outras tantas questões a saber: Leitura e Escrita nos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio; projeto de incentivo à leitura nas escolas e universidades; compreensão dos professores formadores sobre a prática do letramento, metodologias do ensino de leitura e escrita na universidade, dentre outros. Assim, podemos concluir que elaboração dessa pesquisa não é uma resposta definitiva sobre as trajetórias de leitura e escrita dos acadêmicos do curso de Educação do Campo da UFT – Arraias, mas sim, um fio que ao ser tecido por outros olhares pode provocar novas leituras e compreensões dos sujeitos como detentores de saberes e fazeres na relação tempo e espaço.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, v. 7, n. 14, p. 79-95, set. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- ARROYO, Miguel González; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Por uma Educação Básica do Campo, 2).
- BAUER, Martin; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2012v9n4p247>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 fev. 2023.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/fZLqw3P4fcfZNKzjNHnF3mJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- CREME, Phyllis; LEA, Mary. **Writing at university**. Buckingham: Open University Press, 2003.
- FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 6, p. 23-34, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>. Acesso em: 4 fev. 2023.
- GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela. A concepção de leitura. *In*: KLEIMAN, Ângela (Org.). **Oficina de leitura: teoria e prática**. 7. ed. Campinas: Fontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica Universitária, 1986.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?lang=pt>. Acesso em: 4 fev. 2023.

MARTINS, Fernando José (Org.). **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultura, 2020.

MOURA, Sílvia Adriane Tavares; SALES, Suze da Silva; KHIDIR, Kaled Sulaiman (Orgs.) **Educação do campo e pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão**. Goiânia: Kelps, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007. SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. SOARES, Sebastião Silva. Letramento acadêmico: leituras de uma experiência. **Pesquisa em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, [s.n.], p. 1-16, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32164/32164.PDF>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SOARES, Sebastião Silva. Narrativas (auto)biográficas, memórias e docência. **Caderno Cajuína**, Teresina, v. 4, n. 1, p. 8-21, 2019. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/263>. Acesso em: 4 fev. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Educação e Cultura Contemporânea**, Salvador, v. 15, n. 39, p. 282-303, 2018. Disponível em: <http://www.ppgmuseu.ffch.ufba.br/sites/ppgmuseu.ufba.br/files/elizeuclementino.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2023.

UFT. Universidade Federal do Tocantins. **Projeto Político-Pedagógico do curso de licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música**. Arraias: UFT, 2014. Disponível em: <https://ww2.uft.edu.br/download/?d=2b2b330c-2a4c-4065-93d3-dc1e7975728d:05-2014%20->. Acesso em: 11 nov. 2022.