



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**SOCIOLINGUÍSTICA: DA ORALIDADE À ESCRITA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES
DO CAMPO DA ÁREA DE LINGUAGEM**

ANA CAROLINA CAPUZZO DE MELO

Brasília/DF

2017

**SOCIOLINGUÍSTICA: DA ORALIDADE À ESCRITA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES
DO CAMPO DA ÁREA DE LINGUAGEM**

ANA CAROLINA CAPUZZO DE MELO

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística, do Departamento de
Linguística, Português e Línguas
Clássicas, do Instituto de Letras
da Universidade de Brasília,
como requisito parcial para
obtenção do título de mestra em
Linguística.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosineide Magalhães de Sousa

Brasília/DF

2017

**SOCIOLINGUÍSTICA: DA ORALIDADE À ESCRITA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES
DO CAMPO DA ÁREA DE LINGUAGEM**

ANA CAROLINA CAPUZZO DE MELO

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa – presidente

Profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – membro interno

Profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura – membro externo

Profa. Dra. Mônica Castagna Molina – membro suplente

Companheiros

quero
escrever-me de homens
quero
calçar-me de terra
quero ser
a estrada marinha
que prossegue depois do último caminho

e quando ficar sem mim
não terei escrito
senão por vós
irmãos de um sonho
por vós
que não sereis derrotados

deixo
a paciência dos rios
a idade dos livros

mas não lego
mapa nem bússola
porque andei sempre
sobre meus pés
e doeu-me
às vezes
viver
hei-de inventar
um verso que vos faça justiça

por ora
basta-me o arco-íris

em que vos sonho
basta-te saber que morreis demasiado
por viverdes de menos
mas que permaneceis sem preço
companheiros

(Mia Couto)

AGRADECIMENTO

Deveria começar meu texto com “Agradeço a fulano, beltrano” e por aí ir, mas não dá, os pontos de interrogações que estão em mim não se aquietam e continuam a me perturbar; afinal, o que seria o letramento, senão uma lente de aumento para enxergar melhor as atrocidades em que nossa sociedade está mergulhada? Mas, sem tal lente, quais serão as chances de esse mergulho se reverter? A reversão será sempre uma possibilidade humana? O que os homens querem na verdade? E para quê? Será que não se dão conta de que o que realmente estamos precisando e que, na verdade, estamos jogando fora, é nossa humanidade? Como alguém pode se deparar com pessoas que estão no limiar do não humano em razão de uma pobreza e não se sensibilizar?

Há algum tempo, me deparei com uma cena que me abateu, fez com que me sentisse um lixo. Estava pedalando pela ciclovia das 900 da Asa Sul, Brasília/DF, Brasil: lugar privilegiado, casas privilegiadas e pessoas privilegiadas num país de tantos desprivilegiados! E me deparei com um carroceiro. Um homem pobre, um cavalo pobre, uma carroça pobre, uma criança pobre e uma perspectiva de país mais pobre ainda.

Eles estavam ali, transitando pela ciclovia, atrapalhando os ciclistas e transeuntes que por ali passavam. Também atrapalhavam o trânsito quando precisavam atravessar as vias. Também atrapalhavam a paisagem de casas ricas e privilegiadas com suas figuras imundas; e seus olhares tristes e desconfiados, mas continuavam vivos e em condições não muito distantes das que, há alguns anos, já denunciavam as letras das músicas de Chico Buarque.

A pobreza atrapalhando a riqueza, quando aquela não lhe é mais útil. Um homem sendo descartado por outro homem. Difícil entender. Difícil sentir. Difícil ser qualquer coisa além do que o mísero verme que escorre pelas entranhas da terra.

Tantas vidas limitadas pela falta de dinheiro e mais tantas outras limitadas pelo excesso dele. Qual a lógica de tudo isso? E será que a tal lógica alcança tamanha falta de lógica? Não sei, mas suspeito de muitas coisas e continuarei suspeitando.

É justamente nesse sentido que direciono meu mais profundo sentimento de gratidão: para tudo e todos que me oportunizaram a possibilidade ou, antes, a liberdade de suspeitar.

Agradeço aos membros da banca de defesa desta dissertação: profa. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura e profa. Dra. Mônica Castagna Molina, pela leitura atenta e por todas as contribuições que enriqueceram este trabalho e ajudaram no meu amadurecimento intelectual.

Agradeço ao IFB e, principalmente, à professora Rosa Amélia, por terem me oportunizado um tempo em que pude dedicar-me, exclusivamente, à escrita desta dissertação; agradeço a todas as pessoas entre família, amigos e colegas de trabalho que por mim passaram e deixaram seu apoio e contribuições. Sei que não preciso citar

nomes, já que os donos destes saberão quem são quando lerem estas palavras. Agradeço à professora Rosineide Magalhães, por quem tenho tamanha admiração e respeito não somente pela profissional que é, mas, também, pela humanidade que nunca lhe faltou e por, de forma sempre tão gentil, ter me orientado em vários momentos de tamanha desorientação, bem como aos estudantes que cruzaram meu caminho, me fazendo aluna da vida e jamais me permitindo deixar de acreditar na Educação. Quanto aos estudantes da Educação do Campo, por quem tenho tamanha admiração e respeito, agradeço por me darem a oportunidade de trocar conhecimentos e experiências, possibilitando-me conhecer outro universo da Educação brasileira, esta que foi e vem sendo conquistada com muita luta e não recebida por direito como deveria ser. E sim, a esses não só agradeço, como também dedico este trabalho, esperando que um dia eles seja útil.

Sobretudo, agradeço a Deus por não ter permitido que tirassem a humanidade que pulsa em mim.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar, por meio dos protocolos verbais e de entrevistas, como se dá o letramento acadêmico dos futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, à luz das contribuições da Sociolinguística, com foco na transição da oralidade ao letramento acadêmico, buscando entender como as pessoas de minorias linguísticas, isto é, pessoas estigmatizadas por não terem o domínio da norma padrão, podem construir seus letramentos acadêmicos e profissionais, considerando seu perfil predominantemente oralizado. O estudo foi realizado na UnB, campus Planaltina, situada em Planaltina/DF, com um grupo de seis estudantes da oitava turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo, curso regular dessa Instituição de Ensino, nos anos de 2016 e 2017. Recorremos, metodologicamente, à Etnografia da Comunicação (HYMES, 1977; 1995), fazendo uso dos recursos de observação participante, entrevistas e protocolos verbais. Embasamo-nos, teoricamente, em Kleiman (1995), Pretti (2003), Marcuschi (2007), Molina e Sá (2011), Sousa (2011), Ilari (2014), Street (2014), Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), Moura (2015), dentre outros. A relevância deste trabalho está na compreensão de como se dá a formação docente de pessoas oriundas de regiões rurais, capazes de ser protagonistas de sua realidade. Uma formação condizente com e para a realidade campesina, pautada numa pedagogia culturalmente sensível, com professores preparados para lidarem com as marcas de oralidade de seus estudantes, e capazes de ajudá-los não só a desenvolverem ainda mais o letramento, o domínio da escrita e uma oralidade mais monitorada, como também a se conscientizarem acerca da variedade e heterogeneidade da língua. A pesquisa revelou que a aquisição do letramento acadêmico, articulada ao letramento ideológico, constrói, nessas pessoas, uma consciência social que faz com que elas se percebam parte de uma coletividade, que desenvolvam um sentimento de identidade e pertencimento e que se coloquem em luta nos espaços onde vivem, contribuindo para a transformação social de suas realidades. Dessa maneira, essa pesquisa contribui, também, para o fortalecimento da Educação do Campo, podendo ser útil no incentivo à formação inicial e continuada de professores, tanto na área de linguagem e linguística quanto em outras áreas do conhecimento, bem como no processo de elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para esse contexto educacional.

Palavras-chave: Sociolinguística. Etnografia da Comunicação. Letramentos. Licenciatura em Educação do Campo.

ABSTRACT

This research aims to investigate, through verbal and interview protocols, how the academic literacy of the future teachers that will act in contexts of cultural diversity, in the light of the contributions of Sociolinguistics, focusing on the transition from orality to academic literacy, seeking to understand how people of linguistic minorities, that is, people stigmatized for not having mastered the standard norm, can build their academic and professional literacies, considering their predominantly oralized profile. The study was carried out at UnB, Planaltina campus, located in Planaltina / DF, with a group of six students from in the eighth class of Field Education Degree, regular course of this Teaching Institution, in the years 2016 and 2017. Methodologically, we resorted to Ethnography of Communication (HYMES, 1977; 1995), making use of participant observation resources, interviews and verbal protocols. We base theoretically on Kleiman (1995), Pretti (2003), Marcuschi (2007), Molina and Sá (2011), Sousa (2011), Ilari (2014), Street (2014), Bortoni-Ricardo (2004; 2005, 2014), Moura (2015), among others. The relevance of this work is in the understanding of how it is done the teaching of people from rural regions capable of being protagonists of their reality. A formation consistent with and for the peasant reality, based on a culturally sensitive pedagogy, with teachers prepared to deal with the orality traits of their students, and capable of helping them not only to develop literacy, master writing and a more monitored orality, but also to become aware of the variety and heterogeneity of the language. The research revealed that the acquisition of academic literacy, articulated with ideological literacy, builds in these people a social conscience that makes them realize themselves as part of a community, that develop a sense of identity and belonging, and that they put themselves in struggle in the spaces where they live, contributing to the social transformation of their realities. In this way, this research also contributes to the strengthening of Field Education, which can be useful in encouraging the continuous formation of teachers, both in the area of language and linguistics as in other areas of knowledge, as well as in the elaboration process of Pedagogical Policy Projects (PPP) for this educational context.

Keywords: Sociolinguistics. Ethnography of Communication. Letters. Degree in Field Education.

NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Letra maiúscula = ênfase

... = pausa maior

.. = pausa menor

:: = alongamento de vogal

/?/ = fala não entendida

[...] = discurso suprimido

() = comentários da analista

Usamos os nomes abreviados, para preservar a identidade dos participantes de pesquisa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DF	Distrito Federal
EJA	Ensino de Jovens e Adultos
FUP	Faculdade UnB de Planaltina
GO	Goiás
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
IL	Instituto de Letras
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MG	Minas Gerais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Ensino de Jovens e Adultos
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Linguística
SAF	Superando o Analfabetismo Funcional
SI	Sociolinguística Interacional
TC	Tempo Comunidade
TU	Tempo Universidade
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 PERCURSO METODOLÓGICO: A PRIMEIRA VOZ.....	17
1.1 Pesquisa de abordagem qualitativa	17
1.2 Etnografia da Comunicação e Competência Comunicativa	18
1.3 Instrumentos de Geração de Dados	20
1.3.1 Entrevistas	21
1.3.2 Protocolos Verbais.....	22
1.4 Contexto de Pesquisa	23
1.5 Princípios norteadores de pesquisa	27
1.5.1 Perguntas Exploratórias	27
1.5.2 Objetivo Geral.....	27
1.5.3 Objetivos Específicos	27
2 AS DIVERSAS VOZES TEÓRICAS	29
2.1 A Sociolinguística.....	29
2.1.1 Breve história da Sociolinguística	30
2.1.2 Sociolinguística Interacional	32
2.1.3 Sociolinguística Variacionista	33
2.1.4 Sociolinguística Educacional	35
2.2 Pelos Caminhos da Escrita	37
2.2.1 Escrita e Oralidade e as questões Diamésicas.....	40
2.3 Letramento como Práticas Sociais.....	43
2.3.1 O Letramento Acadêmico no contexto da LEdoC.....	47
2.4 A Identidade no contexto Sociolinguístico do Estudante da LEdoC.....	48
3 ANÁLISE DE DADOS: HÁ VOZ EM CADA VIDA.....	51
3.1 Perfil 1 – PEQUI, 23 anos	51
3.1.1 Da oralidade para escrita – PEQUI, 23 anos.....	52
3.1.2 Enfrentando os desafios – PEQUI, 23 anos	55
3.2 Perfil 2 – MURICI, 42 anos.....	58
3.2.1 Da oralidade para escrita – MURICI, 42 anos.....	60
3.2.2 Enfrentando os desafios – MURICI, 42 anos.....	62
3.3 Perfil 3 – BARU, 23 anos	63
3.3.1 Da oralidade para escrita – BARU, 23 anos	64

3.3.2 Enfrentando os desafios – BARU, 23 anos.....	68
3.4 Perfil 4 – BURITI, 25 anos.....	71
3.4.1 Da oralidade para escrita – BURITI, 25 anos.....	71
3.4.2 Enfrentando os desafios – BURITI, 25 anos.....	74
3.5 Perfil 5 – MANGABA, 24 anos	76
3.5.1 Da oralidade para escrita – MANGABA, 24 anos	77
3.5.2 Enfrentando os desafios – MANGABA, 24 anos.....	81
3.6 Perfil 6 – ARATICUM, 21 anos.....	82
3.6.1 Da oralidade para escrita – ARATICUM, 21 anos.....	83
3.6.2 Enfrentando os desafios – ARATICUM, 21 anos.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICE A.....	98
APÊNDICE B.....	99
APÊNDICE C	100
APÊNDICE D	101
ANEXO A	102
ANEXO B	105

INTRODUÇÃO

Autores como Cassany (2009); Moura (2015), entre outros, já mencionaram como era comum pensar a leitura como uma atividade individual, que todos líamos do mesmo modo e que, para aprender a ler, bastava conhecer a correspondência entre sons e letras e chegar a decodificar tais signos. Posteriormente, passamos a crer que bastava desenvolver as habilidades cognitivas básicas de antecipação, inferência, formulação de hipóteses, entre outras ideias e, com isso, resolver os problemas com a funcionalidade da leitura. Para muitos autores, a alfabetização funcional seria o contraponto ao analfabetismo funcional tão discutido no século XX.

Entretanto, passamos a discutir as complexidades dessas atividades, isto é, as coisas são mais complicadas do que parecem. Daniel Cassany (2009), professor da Universidade Pompeu Fabra, de Barcelona, numa perspectiva sociolinguística, sistematiza a atividade de leitura como uma atividade social, dinâmica, que varia em cada lugar e época em que os escritos e as práticas leitoras se inserem em cada comunidade. Em outras palavras, modelam, em parte, nosso estilo de vida e, ao mesmo tempo, o nosso dia a dia e a organização social de nosso entorno influenciam nas práticas leitoras. O autor argumenta que, em cada contexto, usamos escritos diferentes, com recursos verbais e processos cognitivos parcialmente diversos, e que, ao ler e escrever, assumimos papéis predeterminados de **leitor** e de **autor** que nos situam em nossa comunidade de um modo concreto e contribuem para construir nossa identidade, “discursivamente constituída e produzida nas interações sociais” (VÓVIO et al., 2010), permeada pela leitura e pela escrita que nos permitem registrar nossa memória, recorrer ao conhecimento escrito e refletirmos sobre eles, dentre outras possibilidades. Visto que a leitura e a escrita são duas tecnologias que compõem o letramento, e o uso dessas tecnologias vai muito além dos processos cognitivos, ele possibilita a inserção das pessoas nas práticas sociais que demandam o domínio da escrita e da leitura.

Diante disso, essa discussão está norteadada pelos conhecimentos teóricos do letramento como prática social, isto é, o letramento ocorre na dimensão da vida social e nos diferentes papéis assumidos pelas pessoas, ele é parte das práticas sociais, sendo concebido no âmbito dos acontecimentos históricos e não restrito à escola ou dependente dela. Como vemos em Street (2014), que focaliza a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais (através do tempo e do espaço), ou seja, livre da pressuposição de que as consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares. E, aqui, vale ressaltar, portanto, que o letramento das pessoas¹ colaboradoras da nossa pesquisa, que são

¹Adotamos, para essa pesquisa, o conceito de **pessoa** no sentido de Goldman (1999), que a considera, numa perspectiva antropológica, linear e não histórica, como variação das representações sociais em torno do indivíduo/sujeito humano, sendo, também, construções culturalmente variáveis. Visto que o termo **sujeito** tradicionalmente usado em pesquisas científicas nos remete a uma objetificação dos colaboradores do nosso processo de investigação. Segundo Spink (2011), numa perspectiva Foucaultiana, sujeito é nomenclatura ao léu semântico, pois ora é sinônimo de assujeitamento, de ser passivo diante de processos sociais impositivos; ora é sinônimo de possibilidade de subjetivação, de ter consciência de si. Para evitarmos essa dicotomia e por se aproximar de nossas convicções, optamos pelo conceito de Goldman.

oriundas do campesinato e de identidade marcada por uma oralidade muito forte, é diferente do letramento urbano e, principalmente, diferente do letramento acadêmico, já que este ainda é mais específico a partir da perspectiva do letramento urbano. Street (2014) chama-nos a atenção para as várias maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade e em se tratando de grupos sociais com baixíssimas exposições anteriores à leitura e à escrita. Ou seja, no caso do letramento das pessoas do campo, colaboradores de nossa pesquisa, é mais provável que o aspecto dominante da aquisição seja não tanto as consequências do letramento por si só, e sim o impacto da cultura sobre os portadores desse letramento, visto que, por definição, ainda segundo o autor, o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos de leitura e da escrita.

Sendo assim, é possível concordar com Ilari (2014), quando ele argumenta que a língua utiliza de vários veículos ou meios de expressão, como a oralidade e a escrita. A essa variação de meios de expressão, Ilari denomina de **variação diamésica**, defendida por ele como sendo uma variação que compreende as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a escrita. Entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de planejamento. Visto que as pessoas participam de diferentes práticas de leitura e escrita devido às exigências comunicativas, sociais e interacionais, as práticas de letramento, enquanto espaços discursivos e de representação e (trans)formação identitárias e social, conforme inserção em novos contextos, vão-se ampliando, sobrepondo-se cognitivamente e socialmente. Por outro lado, o contexto de uso, também, é um determinante da variação da língua. Nessa esteira, Preti (2003, p. 37) destaca que

o uso que o falante faz da língua e de suas variedades, em função da *situação*, entendendo-se como tal as influências determinadas pelas condições extra verbais que cercam o ato da fala, ou seja, a circunstância, seja a presença física do ambiente em que o diálogo ocorra ou a ocasião, podem determinar a variação linguística do falante.

Em uma perspectiva da Educação do Campo, a complexidade das práticas de letramento, e, mais especificamente, o letramento escolar, acaba tornando-se um problema um tanto quanto maximizado, pois, devido à realidade campesina, os estudantes têm pouquíssimo acesso à leitura, à tecnologia e, muitas vezes, nenhum acesso a uma educação de qualidade. Esses estudantes campesinos, quando conseguem chegar à Universidade, segundo Sousa (2011), requerem uma reflexão sobre saberes básicos, como ler e escrever com proficiência, uma vez que a escola do ensino básico não cumpriu com esse letramento.

O axioma desta pesquisa parte, então, do processo de transição linguística, da pessoa do campo, que vem de uma variedade linguística vernacular e busca a inserção na variedade acadêmica, por meio da dimensão **diamésica** que, diante da discussão de nossa pesquisa, compreende a apropriação do processo de letramento, da transição da oralidade à escrita e na influência que a língua escrita mais monitorada começa a apresentar sobre a língua falada. Situa-se no macro contexto da Educação do Campo e

no micro contexto da sala de aula de formação de professores no curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, oferecido pela Universidade de Brasília na cidade de Planaltina/DF. A pesquisa tem como objetivo geral investigar, por meio dos protocolos verbais e de entrevistas, como se dá o letramento acadêmico dos futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, à luz das contribuições da Sociolinguística, com foco na transição da oralidade ao letramento acadêmico. Busca-se entender como as pessoas de minorias linguísticas, isto é, pessoas estigmatizadas por não terem o domínio da norma padrão, podem construir seus letramentos acadêmicos e profissionais, considerando seu perfil predominantemente oralizado.

Em contato com os Institutos Federais de Educação desde a minha nomeação, em 2011, no interior do Estado do Tocantins – IFTO, *campus* Gurupi; e, a partir de 2015, no Instituto Federal de Brasília, *campus* São Sebastião, com os acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras, pude perceber a proximidade entre as realidades dos Institutos Federais, que desenvolvem um trabalho de inclusão social e possuem estudantes advindos de uma educação básica bastante insuficiente, que não oportunizou a aquisição de um letramento, para que os alunos pudessem realizar com mais autonomia suas práticas sociais que demandassem o uso de leitura e de escrita, nem de lidar com a variedade linguística, assim como os estudantes, pessoas do campo, que estão em formação na LEdoC. A escolha dos estudantes da LEdoC, como campo da pesquisa, e não dos estudantes do IFB, se deu em virtude da necessidade de um distanciamento e não envolvimento com o público, para não correr o risco, mesmo que inconsciente, de um direcionamento ou manipulação dos *corpora* pesquisados.

Os estudantes de ambas as realidades têm acesso tardio à educação escolar, fazem parte de uma parcela desprivilegiada da sociedade e, por muitas vezes, foram negligenciados por políticas públicas que oportunizassem esse acesso. A partir da percepção da proximidade dessas duas realidades, e motivada pela curiosidade na compreensão de como se dá a dimensão **diamésica**, isto é, as profundas diferenças que se observam entre a língua falada e a língua escrita, no desenvolvimento e na formação em linguagem e linguística e dos letramentos desses estudantes e futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, é que se despertou a necessidade da investigação estruturada na presente dissertação. Sendo assim, a questão de pesquisa que norteia nossa investigação é: *Como o estudante, pessoa do campo, lida com a dimensão **diamésica** ao percebê-la quando entra em contato com a variedade acadêmica da língua no ambiente da Universidade?*

Para fazer esta pesquisa, recorreremos à abordagem de natureza qualitativa, de cunho interpretativista, tendo como suporte teórico a Sociolinguística, uma vez que esta inclui, em seus pressupostos, a percepção da variação entre língua escrita e língua oral, referenciada em Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2008; 2012; 2014) Pretti (2003), Marcuschi (2007), Bagno (2007) e Ilari (2014). Contudo, em razão do nosso contexto de pesquisa, nossa abordagem teve, como foco, o processo de transição da oralidade à escrita acadêmica e não a diferença entre língua falada e língua escrita, uma vez que os

estudantes, nossos colaboradores de pesquisa, tiveram acesso à escrita no ensino básico, o letramento escolar, mas, mesmo assim, continuaram com seus traços de oralidade muito marcante. No ensino superior, os estudantes se dão conta da transição da oralidade ao letramento acadêmico que, para eles, é muito diferente do letramento escolar.

Recorremos, também, aos protocolos verbais, por se tratar de um método de investigação ou prática de pontos problemáticos em leitura propostos por Sousa (2010); à Teoria do Letramento como prática social, de Street (2014); e à Etnografia da Comunicação, de Dell Hymes (1977; 1995).

Quanto à pessoa do discurso da dissertação, optei pelo uso da primeira pessoa, tanto do singular quanto do plural. A opção pela primeira pessoa do singular diz respeito à minha observação mais próxima com o campo e os sujeitos da pesquisa. Já a opção pela primeira do plural se dá em razão da pesquisa ter um caráter participativo, envolvendo pesquisadoras e pessoas da pesquisa.

O *corpus* deste estudo foi gerado na Faculdade UnB de Planaltina, situada na cidade de mesmo nome, na turma oito do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Área de Linguagem: Linguística, curso regular dessa Instituição de Ensino, no ano de 2017.

O nosso trabalho está estruturado da seguinte forma:

✓ **Capítulo 1**

Neste capítulo, apresentamos um breve esboço metodológico, delimitando o caminho que seguiremos nos próximos capítulos e especificando as orientações teórico-metodológicas a partir da Etnografia da Comunicação (HYMES, 1977; 1995) e Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2014), que norteia a elaboração deste trabalho; bem como o contexto de pesquisa (CALDART, 2008; MOLINA e SÁ, 2011); e os instrumentos de geração de dados (CAVALCANTI, 1989; SOUSA, 2010 e 2012; TOMITCH, 2007).

✓ **Capítulo 2**

Neste capítulo, apresentamos as duas teorias centrais que alinham as discussões e as análises propostas no trabalho. A **Sociolinguística**, mais especificamente por sua vertente **Interacional**, em Bortoni-Ricardo (2014), Moura (2015), Mollica et al. (2016), perpassando pela **Variacionista** e também pela **Educacional**. Com enfoque nos conceitos direcionados à fala e suas variações, sendo a **variação diamésica** o nosso foco, por consistir em mostrar o processo da fala para a escrita em Bortoni-Ricardo (2004; 2005; 2011), Ilari (2014), Preti (2003) e Marcuschi (2007); pela **Teoria do Letramento como prática social**, em Street (2014) e também objeto de reflexão em Kleiman (1995), dentre outros.

✓ **Capítulo 3**

Neste capítulo, passamos ao diálogo dos objetivos de pesquisa com as informações de campo, por meio dos protocolos verbais e entrevistas. Nessa parte, examinamos as vozes dos nossos colaboradores de acordo com os objetivos e as

perguntas de pesquisa. Assim, esse é um capítulo longo, porque priorizamos essas vozes e organizamos, para cada uma delas, a análise dos dados gerados. Traçamos o perfil sociolinguístico dos colaboradores e expomos as estratégias reveladas pelos estudantes da LEdoC no processo de letramento acadêmico e discutimos como elas são construídas, revelando suas competências comunicativas. Trazemos as contribuições da área de Linguagens para a construção do letramento escolar dos discentes em formação para as escolas do campo, e finalizamos as discussões trazendo o letramento acadêmico e os novos papéis assumidos pelos estudantes.

✓ **Considerações finais**

Nas considerações finais, retomamos o objetivo e as questões que desenharam este trabalho, fazendo um diálogo com os resultados encontrados no decorrer da pesquisa. Registramos as contribuições deste trabalho à comunidade pesquisada e apontamos a aquisição do letramento acadêmico no processo de formação dos estudantes de Licenciatura da LEdoC.

Enfim, esperamos, com este trabalho, contribuir com o fortalecimento da Educação do Campo; incentivar a formação continuada de professores camponeses; e, também, contribuir para futuras investigações nesse contexto educacional.

Na sequência, será abordada a metodologia adotada para a constituição dos dados e análise dessa pesquisa.

1 PERCURSO METODOLÓGICO: A PRIMEIRA VOZ

*[...] umbigo da cor, abrigo da dor
vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas [...]*
(Massemba – Roberto Mendes)

Neste capítulo, apresentamos, de forma sucinta, a abordagem qualitativa e a etnografia da comunicação, competência comunicativa, protocolos verbais e entrevistas; registramos as perguntas exploratórias, os objetivos geral e específicos, e descrevemos os procedimentos e os instrumentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa de campo.

1.1 Pesquisa de abordagem qualitativa

Na área de Ciências Humanas, as pesquisas científicas que investigam temáticas de ordem social costumam utilizar a abordagem qualitativa como instrumento de geração dos dados. Trata-se da metodologia que oferece melhor embasamento e maiores condições de compreensão de fatores que geram problemáticas sociais, tendo em vista que apresenta mais familiaridade e mais propriedade entre os dados gerados, o contexto de investigação e o pesquisador.

Este trabalho insere-se na abordagem qualitativa. A opção por esse percurso metodológico definiu-se a partir da compreensão de que a pesquisa qualitativa oferece subsídios mais completos para as reflexões que se pretende propor, além de ser um meio de retorno mais rápido aos objetivos desenhados, por entendermos que ela proporciona maiores subsídios para o alcance dos objetivos propostos, além de oferecer maior consistência na interpretação dos dados.

Segundo Oliveira (2016), entende-se por pesquisa qualitativa o processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto, isto é, o contexto de pesquisa, em sua circunstância histórica e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos, segundo a literatura pertinente ao tema, observação, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados que deve ser apresentada de forma descritiva. Essa visão também é defendida por Bortoni-Ricardo (2008), que diz que a pesquisa qualitativa busca interpretar e entender fenômenos sociais inseridos em determinado contexto, por isso, se constrói com base no interpretativismo, sendo este, ainda segundo a autora (2008), um paradigma surgido no início do século XX com os pensadores da escola de Frankfurt para se contrapor ao positivismo de Augusto Comte, que propunha que as Ciências Sociais e Humanas deveriam usar os mesmos métodos e princípios epistemológicos que orientavam as pesquisas das Ciências Exatas. No interpretativismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais vigentes.

Na mesma linha de pensamento de Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2007) considera que, na pesquisa qualitativa, a comunicação do pesquisador com o campo, componente integral da produção do conhecimento, o que pressupõe ser a subjetividade do

pesquisador e daqueles que estão sendo investigados, é parte integrante do processo de pesquisa. Além disso, analisa casos em suas particularidades temporal e local, tendo como ponto de partida as expressões e as atividades das pessoas em seus contextos locais.

1.2 Etnografia da Comunicação e Competência Comunicativa

Para compreender a etnografia da comunicação, é necessário pontuar a noção de **competência comunicativa**. A abordagem da competência tem sua origem a partir da dicotomia chomskyana de competência e desempenho linguístico. Para Chomsky (1965 apud HYMES, 1995, p. 30), competência significa conhecimento da língua (regras gramaticais); e desempenho, uso da língua; no entanto, não considera a função social da linguagem.

Em 1966, Dell Hymes propõe, inicialmente, o conceito de **competência comunicativa**, que consiste na existência, por parte do falante, de habilidade e repertório linguístico suficiente que o possibilite se comunicar em todos os ambientes sociais, ou seja, a **competência comunicativa** envolve saber não apenas o código de linguagem, mas também o que dizer, a quem, e como e quando dizê-lo. Trata-se do conhecimento social e cultural que os falantes devem ter para permitir que se usem e interpretem formas linguísticas.

Hymes foi o primeiro a incorporar o aspecto social ao termo competência. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), na perspectiva de Chomsky, a teoria linguística se divide em duas partes: a competência linguística, entendida como relacionada com o conhecimento tácito da estrutura da língua (conhecimento geralmente não consciente ou impossível de explicar de modo espontâneo), mas que está implícito no que o falante-ouvinte (ideal) tem capacidade de dizer; e a atuação linguística, entendida de modo mais explícito como focada nos processos de codificação e decodificação. O questionamento de Hymes com relação à teoria de Chomsky é que ela propõe falantes ideais, abstraindo as características socioculturais que poderiam entrar na sua descrição. Na postura chomskyana, prevalece a imagem de um indivíduo abstrato e isolado, quase como um mecanismo cognitivo sem motivação alguma, e que não interage com o meio social.

Bortoni-Ricardo (2004) afirma que, para Hymes, o reducionismo da Gramática Gerativa poderia servir para explicar aspectos sintáticos da língua, mas não poderia servir de base para uma teoria geral, pelo fato de não considerar os aspectos socioculturais na situação real de uso da língua. Assim, com o objetivo de desenvolver uma teoria mais adequada, que integrasse a teoria linguística à teoria da comunicação e à cultura, Hymes (1995) propõe quatro critérios para descrever uma determinada forma de comunicação, a saber: se é (e em que medida) algo formalmente possível de acordo com determinadas regras, tanto gramaticais quanto culturais, de determinada comunidade de indivíduos; se é (e em que medida) algo executável em virtude dos meios de atuação disponíveis; se é (e em que medida) algo apropriado para o contexto em que essa forma de comunicação

é utilizada; e se é (e em que medida) algo que ocorre na realidade, ou seja, algo possível formalmente, que efetivamente é usado por determinados membros da comunidade.

Como podemos observar, ao contrário do que postulava Chomsky, em 1965, para Hymes (1995, p. 34), a competência gramatical encontra-se integrada em uma competência mais ampla, que inclui os aspectos contextuais e socioculturais. Nessa perspectiva, a partir dos critérios apresentados, para Hymes, a competência comunicativa está relacionada “*con cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma*”, o que implica que o indivíduo precisa ser capaz não só de produzir enunciados gramaticalmente corretos, mas também socialmente apropriados. Este conceito, a **competência comunicativa**, surge a partir das reflexões que Hymes faz de suas experiências com a etnografia da comunicação.

Hymes defende que a humanidade não poderia ser compreendida sem levar-se em conta a forma como evolui e se mantém sua diversidade etnográfica. Cabe observar que o adjetivo *etnográfico*, que Hymes tanto valorizou, provém do termo *etnografia*, tradição intelectual introduzida na antropologia do final do século XIX, cuja denominação foi composta de dois radicais gregos: “*ethnoi*”, que significa “os outros”, os bárbaros e não os gregos e “*graphos*”, que significa registro escrito (BORTONIRICARDO, 2014, p. 86).

Para Hymes (1977), o termo **etnografia da comunicação** destina-se a indicar o **escopo** necessário a encorajar a realização de estudos de base etnográfica; e **comunicativo** na gama e no tipo de complexidade padronizada com a qual se lida. Ou seja, o termo implica duas características que uma abordagem adequada da linguagem deve ter. No que diz respeito ao escopo, não se pode simplesmente obter resultados separados de linguística, psicologia, sociologia, etnologia, como dado, e procurar correlacioná-los, por exemplo, se houver uma teoria da linguagem e não apenas uma teoria da gramática. São necessários novos tipos de dados, é preciso investigar diretamente a linguagem em uso, de modo a discernir padrões próprios da atividade da fala.

Durante suas pesquisas, os etnógrafos vivenciavam períodos na vida diária de seus colaboradores, numa proposta de observação, descrição, análise e interpretação do ambiente de pesquisa. Na realização de pesquisas mais antigas, os pesquisadores ficavam longos períodos na investigação de seu contexto, para obter conhecimentos culturais e sociais das pessoas, no caso da etnografia da comunicação, conhecimentos também relacionados à fala, percebendo, assim, aspectos dessa comunidade. Hoje, isso não ocorre mais com tanta frequência, uma vez que os pesquisadores permanecem menos tempo em campo, como em nosso caso, que tivemos participação de forma esporádica no decorrer de dois anos, 2016 e 2017.

No caso de nossa pesquisa, vivenciamos o contexto pesquisado por quatro semestres letivos, participando, de modo esporádico, com a turma oito na área de **Linguagens: Linguística**, durante o Tempo Universidade (TU), uma vez que o curso de Licenciatura em Educação do Campo segue a pedagogia da alternância, que divide a carga-horária do curso em dois momentos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo

Comunidade (TC), momentos que serão detalhados no tópico **1.4 Contexto de Pesquisa**.

Nos dois primeiros semestres, fui convidada por minha orientadora para acompanhar suas aulas com a turma oito, com a intenção de estabelecer uma aproximação com os licenciandos, já para conhecê-los e construir uma relação de confiança, de maneira que esse momento tornou-se fundamental para a escolha dos estudantes que, mais à frente, passariam a ser os nossos colaboradores de pesquisa. Em 2017, o período que compreendeu o último semestre foi dedicado à geração dos dados, visto que a pesquisa caminhava para uma fase mais madura em razão das leituras e reflexões que foram sendo feitas no decorrer do processo.

Percebe-se, então, que optamos pela observação participante, uma vez que, mesmo de forma esporádica, participei das aulas, interagi com a turma durante as oficinas, orientei-os durante as atividades, buscando sempre uma postura interativa e dialógica para evitar a assimetria que há, muitas vezes, entre pesquisador e pesquisados. Além disso, segundo Erickson (1987), essa observação participante é o meio pelo qual o pesquisador aprende os fatos específicos da atuação contextualizada.

Esta é, então, a base metodológica do nosso trabalho: uma pesquisa de **abordagem qualitativa**, com base na **etnografia da comunicação**, de Dell Hymes, que, por meio de pressupostos da **sociolinguística interacional**, **variacionista** e **educacional** com foco na **dimensão diamésica**, investiga, por meio de dados gerados quando da observação participante realizada pela pesquisadora, como se dá o letramento acadêmico dos futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, buscando entender como as pessoas de minorias linguísticas, isto é, pessoas estigmatizadas por não terem o domínio da norma padrão, podem construir seus letramentos acadêmicos e profissionais, considerando seu perfil predominantemente oralizado.

Para a geração de dados em um trabalho de cunho etnográfico, o pesquisador dispõe de vários recursos tecnológicos e metodológicos, sendo esses últimos, segundo Sousa (2006), constituídos por observação, registros escritos, entrevistas, gravações, fotografia e filmagens. A seguir, explicitaremos quais foram os escolhidos para a geração de dados neste trabalho, o que justifica as motivações de tais escolhas.

1.3 Instrumentos de Geração de Dados

No contexto da pesquisa, utilizamos os dados já existentes sobre **perfil sociolinguístico**, gerados pelo questionário do projeto SAF², aplicado na turma oito da LEdoC, durante o segundo semestre de curso, 2015.

²O projeto SAF, voltado para a área de Sociolinguística Educacional e apoiado pelo CNPq, com intuito de identificação das características do analfabeto funcional, de suas capacidades, limitações e seus esforços de superação, tem, como principal objetivo, estudar o perfil sociolinguístico de analfabetos funcionais, com ênfase em seu desempenho nas práticas sociais de letramento, e propor metodologias pedagógicas que levem à superação desse analfabetismo, o que permite a inclusão social dessa parcela de brasileiros.

A partir da perspectiva da etnografia da comunicação, que direcionou a observação do campo de pesquisa, escolhemos, como recursos metodológicos para geração de dados, de forma a garantir uma análise fidedigna, compromissada e ética, a entrevista, semiestruturada e aberta, em razão de sua maior liberdade de percurso, e o protocolo verbal, método de investigação em leitura. Como recurso tecnológico, optamos pelo gravador, por acreditarmos ser o meio menos inibidor na relação com o colaborador da pesquisa.

Avaliamos, assim, como a literatura em metodologias qualitativas, que é importante a seleção de múltiplos recursos metodológicos, para que a análise não seja enviesada, sofrendo algum tipo de influência contundente de caráter pessoal, por conta dos princípios ideológicos, culturais e sociais do pesquisador, uma vez que não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais vigentes.

Por isso, encontramos, em Bardin (2016), a análise da enunciação como estratégia de análise de conteúdo, que, por meio de escolhas de diferentes abordagens metodológicas, apoia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado. Aqui, o discurso assenta-se numa concepção de palavra em ato, em processo. Neste sentido, para Bardin (2016), a análise da enunciação considera que, na altura da produção da palavra, é feito um trabalho, é elaborado um sentido e são operadas transformações.

Trataremos, na sequência, dos dois instrumentos selecionados para a geração dos dados desta pesquisa, a constar: entrevista e protocolo verbal.

1.3.1 Entrevistas

A entrevista, tomada no sentido mais amplo de comunicação verbal, é, acima de tudo, uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e, no sentido específico de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa a partir de informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e trata da reflexão da própria pessoa sobre a realidade que vivencia.

No entanto, como nos alerta Minayo (2012), uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, também está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade, bem como a seus conflitos.

Bardin (2016) afirma que a subjetividade está muito presente na fala do entrevistado e que este a orchestra mais ou menos de acordo com a sua vontade, demonstrando uma encenação livre do que viveu. Além disso, pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, a entrevista, quando analisada, precisa incorporar o contexto de sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por observação participante.

As entrevistas, segundo Minayo (2012), podem ser consideradas **conversas com finalidade** e se caracterizam pela sua forma de organização. Podem ser classificadas em:

- I. sondagem de opinião – elaborada mediante um questionário totalmente estruturado;
- II. semiestruturada – combinação de perguntas fechadas e abertas;
- III. aberta – o informante é convidado a falar livremente sobre um tema;
- IV. focalizada – quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema; e
- V. projetiva – quando se usam dispositivos visuais, constituindo um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê.

Para esse trabalho, optamos pelas entrevistas semiestruturada e aberta, consideradas por Lakatos (2005) um desenvolvimento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social, como a conversação efetuada face a face. Nossa opção se justifica pela maior liberdade de percurso que esse tipo de entrevista nos fornece, bem como pelo próprio caráter dessa pesquisa, que pretende investigar as estratégias que os entrevistados utilizam para desenvolver seus letramentos acadêmicos e para compreenderem esses processos **diamésicos**, ou seja, o processo da passagem contínua da oralidade para a escrita acadêmica.

1.3.2 Protocolos Verbais

Temos, também, a geração de dados por meio dos protocolos verbais que, segundo Sousa (2001; 2012), como metodologia, objetivam investigar as estratégias linguísticas utilizadas durante a leitura e servem para registro e reflexão acerca dos dados gerados.

Os protocolos verbais, segundo Cavalcanti (1989), consistem na verbalização do pensamento sobre o texto lido. Nesse procedimento, a pausa é o intervalo entre o momento da leitura e o do pensamento, da interpretação, servindo para buscar uma compreensão lexical que não foi assimilada ou para comentar o que foi lido.

Cohen (1987), por sua vez, categoriza os protocolos verbais em três tipos: (i) auto relatório; (ii) auto-observação; e (iii) auto revelação. Segundo Tomitch (2007), no auto relatório e na auto-observação, os dados são obtidos **após a leitura** e, na auto revelação, os dados são obtidos **durante a leitura**. O auto relatório refere-se à situação em que o leitor dá uma descrição geral do seu comportamento no que se refere à leitura de textos, possivelmente colocando como ele acredita que age durante uma situação qualquer de leitura. O auto relatório seria adequado para uma pesquisa sobre os hábitos de leitura e/ou a percepção subjetiva do leitor sobre a sua leitura, por exemplo. O auto relatório também pode ser utilizado pelo professor de leitura como um instrumento de coleta de

dados que o auxilia no conhecimento dos alunos no início das aulas e lhe permite elaborar um curso de leitura que atenda às necessidades e aos interesses dos alunos.

A auto-observação refere-se à descrição que o leitor faz de uma situação específica de leitura que acabou de fazer. Nesse tipo de protocolo verbal, apesar de os dados sobre a leitura já não estarem mais na memória de trabalho e o que temos, então, é uma **percepção** do leitor sobre como se deu o seu próprio processo. Essa percepção, por si só, é importante para a pesquisa em questão para que possa ser feita uma triangulação com dados coletados por meio das entrevistas e das observações das aulas. A auto-observação é própria para este estudo, porque envolve a percepção do leitor sobre sua leitura numa situação específica, para que se possa contrastar com a sua efetiva compreensão do texto.

Alinhada à auto-observação, a auto revelação também será fundamental para o nosso processo de investigação, uma vez que a auto avaliação consiste na descrição que o leitor faz do seu processo de leitura no momento em que está lendo, isto é, concomitantemente à leitura. Teoricamente, essa modalidade é a que permite uma maior probabilidade de acesso ao que possivelmente ocorre na mente do leitor durante a leitura, isto é, ao **processo** de leitura. A razão que nos leva a pensar que algo do processo de leitura nos é revelado durante a verbalização concorrente é que os dados são coletados no **momento da leitura**, enquanto o conteúdo do processamento ainda está na memória de trabalho e não **após a leitura**, como é o caso do auto relatório, no qual o conteúdo do processamento só pode ser, então, acessado por via indireta, isto é, o leitor deve buscar a informação solicitada na memória de longo prazo.

1.4 Contexto de Pesquisa

O Movimento da Educação do Campo é iniciado, no Brasil, em 1998, quando se cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que tinha, como objetivo inicial, a Educação de Jovens e Adultos, de Escolarização Básica e a ampliação dos níveis de escolarização formal dos Sem Terra. Esse movimento, segundo Caldart (2008), nasceu como mobilização e pressão dos movimentos sociais por uma dinâmica educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação de lutas dos Sem Terra, pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seus territórios, sua identidade.

A Educação do Campo é um modelo de desenvolvimento, um projeto de ampliação de políticas afirmativas; “nasce comprometida com a transformação das condições de vida do povo brasileiro que vive no campo e para promover mudanças estruturais neste território, cuja vinculação com a cidade é inexorável” (MOLINA, 2011 p.39). Tem por objetivo elevar o nível de escolarização do sujeito do campo e construir uma Educação Básica e Superior do Campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural

e econômico das pessoas que vivem e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças culturais e historicamente estabelecidas, para que vivam com dignidade e, organizados, resistam contra a desterritorialização. Isso significa, segundo Araújo (2016), o projeto de uma Educação DO e NO Campo. A Educação do Campo significa a percepção do campo no sentido de pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira conforme a Constituição Brasileira. Essa luta por uma Educação que seja do Campo significa que não basta ter escolas **no** campo, ou seja, no seu espaço físico, o que se quer é a construção de escolas **do** campo: escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004).

Foi motivado pela presença desse cenário que o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), na Faculdade UnB de Planaltina (FUP), teve sua implementação no ano de 2007, com o apoio do Ministério da Educação. Tal acontecimento se apresenta como um dos resultados da luta dos camponeses organizados pelo acesso ao ensino superior e permanência nele, sobretudo, pela formação inicial dos docentes nesse nível de ensino. O curso tem, como objetivo, a Escola de Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e médio. Tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vá além da docência, que tenha condições de trabalhar, também, a gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (MOLINA; SÁ, 2011).

Sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Licenciatura em Educação do Campo, Molina e Sá (2011) fazem a seguinte consideração:

A construção do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo da UnB foi realizada em parceria com o Instituto Técnico de capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra, bem como a oferta de sua primeira turma. O Iterra é uma instituição de ensino vinculada ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, sediada em Veranópolis/Rio Grande do Sul, com larga tradição de oferta de cursos em alternância para sujeitos do campo [...]. Essa parceria [...] permitiu um acúmulo de experiências pedagógicas, que se traduziram nas concepções incorporadas ao PPP do Curso, principalmente no que se refere à lógica de estruturação da matriz curricular e às formas de organização do trabalho pedagógico propostos para a execução da Licenciatura (MOLINA; Sá, 2011, p. 36).

Ainda sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) (UnB, 2009), ele é organizado a partir de três Núcleos estruturantes e oferece três áreas de conhecimento: Linguagens (Linguística, Literatura, Artes Visuais e Teatro), Ciências da Natureza e Matemática. A partir dessa oferta, cada estudante pode optar por se habilitar em uma dessas áreas.



Figura 1: Núcleos estruturantes, segundo Molina e Sá (2011).

Ferreira (2015) observa, nesta proposição curricular, a intencionalidade de processos formativos que visam à construção de uma nova perspectiva de formação de educadores, a uma nova forma de organização do trabalho docente, a partir da dimensão integral, interdisciplinar e articulada do conhecimento das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática e do protagonismo efetivo das próprias pessoas em formação.

Como contexto de nossa investigação, neste trabalho de pesquisa, selecionamos a oitava turma do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com formação nas áreas de Linguagem e Linguística. Esse curso é oferecido pela Faculdade UnB de Planaltina (FUP) e objetiva formar professores em exercício nas escolas do campo e aos que pretendem atuar na Educação Básica do Campo, com ênfase na construção da organização escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Essa turma ingressou na Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2015 e concluirá o curso em 2018. Há 21 estudantes matriculados na turma de Linguagens, sendo 11 mulheres e 10 homens. A maioria deles vive em zona rural/região de assentamentos, comunidades quilombolas e/ou pequenos municípios. De 21 estudantes, 17 são do estado de Goiás, 2 do Distrito Federal e 2 não informaram onde residem. Quanto à escolaridade dos pais desses licenciandos, 18 são analfabetos, 13 cursaram o ensino fundamental incompleto e 4 concluíram esse nível de Ensino, 3 cursaram o ensino médio completo e 2 não o concluíram, sendo que somente 1 cursou o ensino superior.

Menos de 50% desses estudantes têm acesso à internet em suas comunidades. A experiência com leitura e escrita, antes de entrarem na Licenciatura em Educação do Campo, se restringia aos textos bíblicos durante os momentos nas igrejas, aos textos informativos das reuniões das organizações sociais e às leituras escolares. Apesar do

acervo reduzido, segundo os estudantes, a biblioteca escolar ainda era a maior e, muitas vezes, a única fonte de acesso aos livros.

Vale destacar que os licenciandos compartilham da mesma turma apenas no período do Tempo Universidade (TU), uma vez que o curso de Licenciatura em Educação do Campo segue a pedagogia da alternância, que divide a carga-horária do curso em dois momentos: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Aquele se refere ao período no qual os licenciandos têm aulas práticas e teóricas, participam de inúmeros aprendizados, se auto organizam para a realização de tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam os valores que portam. O TC é o momento em que os licenciandos realizam atividade de pesquisa de sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento nos vários aspectos (MST, 2005, p. 204-205).

A maior parte dos licenciandos, quando estão no TC (Tempo Comunidade), volta para suas atividades laborais que envolvem atividades domésticas e na lavoura. Alguns já desenvolvem atividade de docência em escolas do campo. Da LEdoC, eles esperam adquirir uma formação para atuar, de modo qualificado, nas escolas de suas comunidades.

Dentro da turma oito, selecionamos, como colaboradores de nossa pesquisa, uma amostra menor, de seis estudantes. O critério de seleção desses estudantes não foi aleatório, demos prioridade aos estudantes que já participaram do Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo assim cumprido mais da metade do curso, estando, teoricamente, mais aptos a atenderem à demanda das práticas acadêmicas de uso da língua e tivemos o cuidado dos colaboradores serem de comunidade distintas, focalizando uma melhor compreensão dos dados gerados,. Esses seis estudantes escolhidos eram de comunidades distintas, a saber: Cavalcante/GO, Comunidade do Sertão do Prata Kalunga/GO, Teresina de Goiás (antigo Distrito de Cavalcante/GO), Assentamento São Vicente (Flores de Goiás/GO) e Padre Bernardo/GO.

Quanto a nossas observações participantes, foram realizadas de forma esporádica durante as atividades das disciplinas: Fonética/Fonologia – 3ª etapa 2016.1; Morfologia – 4ª etapa 2016.2; Sintaxe – 5ª etapa 2017.1; Semântica – 6ª etapa 2017.2, conforme detalhado no capítulo analítico. A geração de dados se deu no último semestre de 2017, em razão do vínculo de confiança estabelecido entre pesquisadora e colaboradores, bem como em função de uma maior maturidade da pesquisa. Diante dessas explicações, descreveremos, a seguir, os princípios que nortearam nossa pesquisa, possibilitando-nos a geração dos dados.

1.5 Princípios norteadores de pesquisa

A questão de pesquisa que orientou e motivou as discussões e a finalidade da presente dissertação está estruturada na seguinte pergunta: “como o estudante, pessoa do campo, lida com a dimensão diamésica, ou seja, com a diferença que há entre a língua falada e a língua escrita, ao percebê-la quando entra em contato com a variedade acadêmica da língua no ambiente da Universidade?” A partir desse questionamento, tendo-o como inquietação para nortear o trabalho, elaboramos as seguintes questões exploratórias, bem como os objetivos, geral e específicos, que seguem:

1.5.1 Perguntas Exploratórias

1. Qual é o perfil sociolinguístico dos estudantes da LEdoC que participam da pesquisa de natureza diamésica?
2. Quais as estratégias de cunho diamésico utilizadas pelos estudantes da LEdoC no processo de letramento acadêmico?
3. Como os colaboradores de pesquisa (estudantes da LEdoC) revelaram sua competência comunicativa por meio de protocolos verbais e de entrevistas?
4. Como o letramento acadêmico vem influenciando as transformações sociais do estudante da LEdoC evidenciadas por meio dos relatos dos colaboradores de pesquisa?

1.5.2 Objetivo Geral

Investigar, por meio dos protocolos verbais e de entrevistas, como se dá o letramento acadêmico dos futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, com foco na oralidade e no letramento acadêmico, buscando revelar o perfil sociolinguístico dessas pessoas, destacando a transição da oralidade ao letramento acadêmico.

1.5.3 Objetivos Específicos

- Traçar o perfil sociolinguístico dos estudantes da LEdoC que participam da pesquisa sobre oralidade e letramento acadêmico.
- Evidenciar, por meio de protocolos verbais e das entrevistas, como se dá a transição da oralidade para a escrita acadêmica dos colaboradores de pesquisa da LEdoC, considerando os aspectos de cultura e de identidade.
- Desvelar a competência comunicativa dos colaboradores de pesquisa.
- Identificar a influência do letramento acadêmico na transformação social do estudante da LEdoC.

Neste capítulo, apresentamos a estrutura desta dissertação, registrando nossa abordagem metodológica; as perguntas exploratórias; e objetivos que delineiam esta pesquisa. Nossa intenção é que, a partir deste capítulo, o leitor possa ter uma visão

panorâmica da escrita desse trabalho, e também em apresentar as linhas gerais que vão nortear os próximos capítulos. Na sequência, cabe ao segundo capítulo a apresentação do referencial teórico adotado e a interface estabelecida.

2 AS DIVERSAS VOZES TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos as duas teorias centrais que alinham as discussões e as análises propostas neste trabalho. A **Sociolinguística**, mais especificamente por sua vertente **Interacional** em Bortoni-Ricardo (2014), Moura (2015), Mollica (2016) et al., perpassando pela **Variacionista** e também pela **Educacional**, visto que o *locus* de nossa pesquisa é a sala de aula. Com enfoque nos conceitos direcionados à fala e às suas variações, sendo o processo da variação diamésica o nosso foco por consistir nas diferenças entre a fala e a escrita; pela **Teoria do Letramento** como prática social em Street (2014) e também objeto de reflexão em Kleiman (1995), que vem ao encontro dos objetivos traçados para esta pesquisa, à medida que fornece embasamento para análise de fatores sociais que implicam em compreender o valor simbólico de constituintes da prática social do letramento. Essas duas teorias revelam a posição epistemológica adotada por nós, pesquisadoras, e que nos conduziram aos dados que foram gerados durante o processo desta pesquisa. Partimos do pressuposto de que a língua e as suas manifestações estão intrinsecamente ligadas a fatores de ordem histórica e sociais.

2.1 A Sociolinguística

A **Sociolinguística**, com base nos estudos de Mollica (2015), é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência, que surgiu nos estudos acadêmicos como aporte teórico para avançar nas concepções de língua, até então apresentadas pelo **Estruturalismo** de Ferdinand Saussure (1857-1913) e pelo **Gerativismo** de Noam Chomsky (1928-), que a viam como uma realidade abstrata, desvinculada de qualquer influência, contribuição ou concepção social, se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando, essencialmente, os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo.

A perspectiva variacionista, apontada em estudos de Bortoni-Ricardo, foi a primeira a despontar nos Estados Unidos da América, em meados dos anos de 1960 e tem como principal expoente o linguista norte-americano, William Labov. A Sociolinguística laboviana é, também, conhecida como correlacional, por admitir que o contexto social e a fala são duas entidades distintas que podem ser correlacionadas. Essa vertente da Sociolinguística tinha a preocupação de descrever a variação e os fenômenos em processo de mudança da língua e da linguagem humana.

A abordagem variacionista da língua também é reforçada por Martelotta (2012), ao afirmar que essa abordagem baseia-se em pressupostos teóricos que permitem ver a regularidade e a sistematicidade por trás do aparente caos da comunicação do dia a dia. Procura demonstrar como uma variante se implementa ou desaparece em uma língua.

Já a abordagem interacional da Sociolinguística busca compreender a disposição e a organização dos processos comunicativos, preocupando-se com o estudo da língua

entrelaçada ao contexto social. Segundo Calvet (2002), a **Sociolinguística Interacional** tem, nos estudos de Goffman e Gumperz, a construção das suas acepções teóricas e metodológica.

Bortoni-Ricardo (2014), em suas investigações e reforçando as teorias de Goffman e Gumperz, nos afirma que a Sociolinguística Interacional procura desvelar as normas que presidem ao processo interacional, demonstrando que toda conversa que ocorre efetivamente na interação humana não se constitui de frases desconexas, uma vez que obedece a princípios de coerência interna.

Ainda seguindo essa linha, Bortoni-Ricardo (2014) apresenta a seguinte consideração a respeito das duas principais vertentes da Sociolinguística:

A principal distinção que Gumperz faz entre sociolinguística interacional e a sociolinguística laboviana (também batizada de variacionista) é que a primeira apoia-se no pressuposto de que a interação humana é constitutiva da realidade social. Segundo esse pensador, a ordem, a estrutura etc. não são pré-determinadas, mas constituem-se na própria interação, baseadas em conjuntos complexos de fatores materiais, experienciais e psicológicos. A interação humana é, portanto, constitutiva dos papéis sociais, considerados como um conjunto de prerrogativas e de deveres em determinado domínio social. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 146-147).

Ao resultado desse diálogo, que Bortoni-Ricardo faz entre as duas principais vertentes da sociolinguística, a **interacional** e a **variacionista**, dá-se o nome de **sociolinguística educacional**, no qual a autora dedica um capítulo do livro *Manual de Sociolinguística*, publicado em 2014. Nessa obra, a autora afirma:

Denominei sociolinguística educacional o esforço de aplicação dos resultados das pesquisas sociolinguísticas na solução de problemas educacionais e em propostas de trabalho pedagógico mais efetivas. Para isso, o paradigma incorpora resultados de estudos sociolinguísticos quantitativos e qualitativos, enriquecendo-o com subsídios oriundos de áreas afins, como a pragmática, a linguística do texto, a linguística aplicada e a análise do discurso. (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 158).

Neste contexto, a Sociolinguística Educacional de Bortoni-Ricardo atua como suporte para refletirmos o *locus* de nossa pesquisa, que foi a sala de aula, onde os dados foram gerados, visto que, vale ressaltar, o nosso objetivo nesse momento não está diretamente ligado aos problemas educacionais, mas, sim, perceber o processo de deslocamento do contínuo da oralidade para o letramento acadêmico, ou seja, focando o processo diamésico.

2.1.1 Breve história da Sociolinguística

A linguística moderna, como aponta Calvet (2002), nasceu da vontade de Ferdinand de Saussure de elaborar um modelo abstrato, **a língua**, a partir dos **atos de fala**, com a intenção de fazer um contraponto entre a Linguística Estruturalista, que concebe a língua em si e por si mesma, defendida nos manuscritos de Saussure, e

seguida por pesquisadores como Bloomfield, Hjelmslev e Chomsky, desconsiderando as pessoas que a falam e o que existe de social na língua. Contrapondo essa ideia, a Sociolinguística vai no sentido inverso, ao considerar a língua um fato social, sendo que a história da língua é a história dos seus falantes. No entanto, essa afirmação só vai ser defendida já na segunda metade do século XX por William Labov.

O conflito entre essas duas correntes perdurará por um longo tempo, haja vista linguistas discípulos de Saussure, como o francês Antoine Meillet, que entrará em discordância com as ideias do mestre ao definir a língua, preferencialmente, como um fato social e opondo-se às várias abordagens saussurianas: **linguística interna x externa; sincronia x diacronia**; modelo abstrato da língua, uma vez que, para Meillet, a língua é um fato social, sendo assim, a linguística é uma ciência social. Portanto, é a mudança social o único elemento variável a que se pode recorrer para dar conta da variação linguística.

Contudo, a sociolinguística, realmente só se manifestará, mesmo que ainda frágil, a partir do inglês Basil Bernstein (1924-2000), especialista em sociologia da educação, que levará em consideração, ao mesmo tempo, as produções linguísticas reais e a situação sociológica dos falantes (CALVET, 2002), ocupando-se, prioritariamente, com problemas de lógica e semântica. Mais tarde, William Labov, a partir de sua pesquisa com os negros americanos, criticará as teorias de Bernstein, alegando que ele não apresentava nenhuma teoria descritiva de variedades da língua, mas, sim, uma descrição de estilos.

A sociolinguística se fortalecerá a partir da conferência de 1964, organizada pela Universidade de Los Angeles, por iniciativa de William Bright em reunir diversos pesquisadores que já vinham publicando artigos que abordavam temas variados, referindo-se explicitamente à sociolinguística. Entre eles, aparece Gumperz e a etnologia da variação linguística, Haugen e o planejamento linguístico, Labov e a hipercorreção como fator de variação, Samarin e Kelley com as línguas veiculares, Sjoberg e o desenvolvimento de sistemas de escrita, Ferguson e a equação de situações sociolinguísticas, apontados por Calvet (2002). Após a conferência, Bright conclui que a sociolinguística não é uma ciência de fácil definição. Para ele, segundo Calvet (2002), uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é similar às diferenças sociais sistemáticas.

Já em 1966, Labov publica seu estudo sobre a estratificação do /r/ nas grandes lojas de departamento nova-iorquinas e reforça o que Meillet vinha defendendo sobre os aspectos sociais da língua e a define como um fato social. A partir de 1972, várias obras começam a ser publicadas já em nome da Sociolinguística, com contribuições de diversos pesquisadores que lutavam por uma concepção social da língua.

2.1.2 Sociolinguística Interacional

Para John Gumperz, a sociolinguística era um termo que designava uma disciplina que se propunha a explicar os processos linguísticos de mudança e de difusão. Posteriormente, a disciplina passou a ser vista como central e a voltar-se para tudo que dizia respeito à comunicação verbal nas sociedades humanas, a partir das formas de influência, das relações de poder e dominação, do papel da linguagem na formação e perpetuação das instituições sociais e da transmissão cultural (MOURA, 2015). Segundo Figueroa (1994), é, nesse contexto cultural, que se encontra a **Sociolinguística Interacional**, cujo escopo está na interação humana, delimitando os significados, a ordem e a estrutura de tal interação, baseada nos fatores materiais, experienciais e psicológicos. “Trata-se de uma vertente mais tardia que a Sociolinguística Variacionista, ou mesmo que a Etnografia da Comunicação, e que veio a se denominar Sociolinguística Interacional” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 145).

Moura (2015), em diálogo com Bortoni-Ricardo (2005), define como objeto de estudo da Sociolinguística Interacional o papel que as estratégias comunicativas têm na produção e reprodução da identidade social no processo interacional. São precursores dessa área os teóricos John Gumperz (1922-2013) e Erving Goffman (1922-1982), que se voltam para o estudo da interação social. A Sociolinguística Interacional (SI) não se interessa somente pela linguagem verbal que se refere ao código linguístico ou à maneira como ele é enunciado. Haja vista seu caráter interdisciplinar, essa corrente teórica se estende a outras áreas do conhecimento, como a psicologia e sociologia, mantendo ligação com a prosódia defendida por Figueroa (1994). Também está interessada no processo da interação social mediada pela linguagem em todos os seus aspectos.

Segundo Milanez (1993), o conceito de interação provém de uma concepção da linguagem como atividade, que tem sua origem nos trabalhos do filósofo inglês Austin (1911-1960) na teoria dos atos de linguagem. A partir dele, a linguagem passou a ser vista não somente como uma forma de ação, mas como uma ação intencional, visando a modificar/transformar, de certo modo, as condições do comportamento social dos interlocutores de um ato de fala. Entretanto, a compreensão do conceito de interação social implica conhecer um de seus principais pressupostos, a saber: o homem é o resultado da atividade de trabalho, pela qual, ao mesmo tempo em que transforma a natureza para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo. Todas as funções psíquicas são de natureza e de origem social e toda atividade humana é mediada semioticamente, segundo advoga Leontiev (1978). Tal ação transformadora, segundo esse autor, acontece devido à capacidade de o homem criar instrumentos que intermedeiam esta atividade, cuja característica principal é uma ideia materializada, de natureza semiótica. Portanto, a língua nos permite criar esse mundo simbólico e a fala é a sua realização.

Vygotsky, discutido em Moura (2015), ampliou o campo da mediação instrumental fazendo do signo outro tipo de mediação. O duplo sistema de instrumentos inventado pelo homem confere a ele o poder de transformar a natureza em um novo mundo de

natureza simbólica: o mundo da cultura. A partir de então, não tem sentido falar de um homem com caráter estritamente natural, sem considerar o seu meio, o ambiente sociocultural. Assim sendo, a contribuição da psicologia de Vygotsky propõe que o desenvolvimento humano se dá na interação social mediada por um sistema de signos, sendo um deles a linguagem. O ser humano pode utilizar a linguagem para interagir com o outro ou consigo mesmo. Isso dá uma ideia precisa de que a linguagem é elaborada essencialmente se pensando no outro, não apenas como um depósito de informações, ou um ouvido disponível numa determinada situação, mas como um co-construtor ou reconstrutor do discurso em produção. A linguagem é um dos principais instrumentos de mediação, pois é a relação com o outro que dá significação e sentido à fala.

Sendo assim, a Sociolinguística Interacional dedica-se à observação do meio no qual se inserem fatores da comunicação, cuja proposta é estudar, minuciosamente, o uso da língua na interação social. Preocupa-se em investigar como os interagentes conduzem e negociam a comunicação em diferentes contextos de fala, na prática cotidiana, valendo-se de sua competência comunicativa, gramatical e lexical. Para Sousa (2011), ao analisar o discurso, a SI revela identidades, crenças e valores das pessoas. Assim, em um sentido mais global, podendo dizer que ela abrange as dimensões da fala, da cultura, da cognição e da interação.

Em se tratando dos estudantes colaboradores desta pesquisa, oriundos do campesinato e de um contexto oralizado, a língua vai além de suas funções e/ou uso comunicativos, ela perpassa a identidade desses estudantes e de suas comunidades, indo ao encontro do que é revelado pela SI e mencionado por Sousa (2011). Diante disso, podemos afirmar que as línguas apresentam um dinamismo inerente, o que significa dizer que elas são heterogêneas. Encontram-se assim formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e morfossintaxe, na fonética e fonologia e no domínio pragmático-discursivo. Nesse momento de nossa percepção, diante dos colaboradores da pesquisa, a **sociolinguística interacional** perpassa pela **sociolinguística variacionista**, que leva em consideração os tratamentos da variação.

2.1.3 Sociolinguística Variacionista

Para Labov, precursor da Sociolinguística Variacionista, segundo Bortoni-Ricardo (2014), a heterogeneidade linguística está presente em qualquer comunidade de fala; é inerente e sistemática, permitindo o surgimento de estudos que levam em consideração os tratamentos da variação. Compreendendo-se, como variação sistemática, as maneiras distintas de se dizer a mesma coisa considerando-se apenas a função referencial da linguagem.

Nessa proposição, temos as variáveis, que são as formas distintas de se dizer alguma coisa e as variantes que são as formas realizadas dessas variáveis. Entre as variáveis, existem as que detêm prestígio e as que não o detêm. As que detêm prestígio

são oriundas de grupos sociais que também detêm prestígio e que dominam certa padronização da língua adquirida a partir de uma formação escolar e conduzidas pelo Estado como órgão regulador. No caso do Brasil, é nas cidades que está presente a maioria das instituições promotoras da padronização linguística. Bortoni-Ricardo (2014), citando Ferguson (1959), advoga que “nas comunidades nacionais de fala, a norma padrão institucionalizada geralmente mantém uma relação de diglossia (...), isto é, há uma distribuição funcional das tarefas comunicativas entre as variedades”.

Por outro lado, estão nas pequenas cidades e vilas os falares regionais, variedades estigmatizadas advindas de grupos sociais sem prestígio e que manterão variáveis populares e de baixa padronização, uma vez que a escolarização desses grupos ainda é bastante precária. No entanto, se colocarmos essas variáveis num contínuo, teremos os extremos formados pelas variáveis urbanas e rurais e no espaço entre essas duas encontraremos a variedade, chamada por Bortoni-Ricardo (2004), de rurbana, contexto em que a Educação do Campo, bem como a LEdoC da UnB está inserida. Esta é formada “pelos migrantes de origem rural que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, e as comunidades interioranas residentes em distritos ou núcleos semirurais, que estão submetidas à influência urbana, seja pela mídia, seja pela absorção de tecnologia agropecuária” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52).

Sendo assim, ao se deter nos fenômenos da língua que não são categóricos, ou seja, que se apresentam em variação, a Sociolinguística Variacionista identifica aqueles cuja variação é considerada instável, porque, segundo Bortoni-Ricardo (2014), as diversas variantes da regra assumem valores sociossimbólicos distintos na comunidade, ou seja, algumas variantes são mais prestigiadas que outras. Nesses casos, entre as variantes que estão em competição, algumas acabam por prevalecer enquanto outras tendem a desaparecer, corroborando para a mudança linguística.

Portanto, partindo da noção de heterogeneidade, a Sociolinguística afirma que toda língua é um feixe de variedades. Segundo Ilari (2014), no balanço das dimensões ao longo das quais as línguas podem variar, ao lado da variação no tempo (diacrônica), no espaço (diatópica) e por níveis de escolaridade e/ou econômico (diatrática), temos também a dimensão que se refere aos vários veículos ou meios de expressão que a língua utiliza.

É muito difícil, não só para os leigos, mas também para os especialistas, pensar qualquer aspecto das grandes línguas ocidentais sem evocar, de maneira automática, uma das tantas representações tradicionais, construídas em sua maioria com base na língua escrita. Ainda segundo Ilari (2014), essas representações tradicionais costumam trazer respostas prontas para as perguntas do estudioso, o que é confortável, mas não levam necessariamente a novas descobertas. Devido a essa situação, e ao peso que os textos escritos sempre tiveram na elaboração de modelos para atividade linguística, as especificidades da língua falada ficaram, por muito tempo, invisíveis.

Essa variação que, antes de qualquer coisa, compreende as profundas diferenças entre a língua falada e a língua escrita, é denominada de *variação diamésica* (etimologicamente: variação associada ao uso de diferentes meios ou veículos). Uma longa tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e dar menos atenção à fala. Em vista disso, muita gente acredita que devemos falar como escrevemos. No entanto, entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de planejamento. Sendo assim, quando o estudante, pessoa do campo, chega à universidade, ele se depara com todos os entraves dessa variação diamésica. Voltaremos a falar dessa variação no **tópico 2.2.**

2.1.4 Sociolinguística Educacional

Uma das vertentes da Sociolinguística que adquire *status* superior no contexto acadêmico é a **Sociolinguística Educacional**, corrente teórica que, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 113), surgiu na América Latina ainda na década de 1930, a partir da preocupação com a heterogeneidade linguística na sala de aula, e teve como marco a implantação do Projeto Tarasco139, no México, no ano de 1939. O referido projeto, salientado em Almeida (2015), foi uma iniciativa visando à intervenção na educação bilíngue daquele país, baseada em princípios linguísticos, com o grupo étnico Purepecha, falante da Língua Tarasco.

Bortoni-Ricardo (2005) recorre a Gumperz (1987), para afirmar que a Sociolinguística, herdeira da dialetologia e da antropologia linguística, atinge sua maturidade na década de 1950, partilhando com as demais ciências sociais a crença no igualitarismo e na projeção social decorrentes da ação democratizadora da escola, que deveria promover a base consensual de padrões culturais via mobilidade social. As contribuições da Sociolinguística para o ensino ampliam-se quando se trata da educação em contextos socioculturais complexos e marginalizados, como nas escolas do campo.

Discutindo a escola como espaço privilegiado onde o ensino da língua pode e deve levar em conta a heterogeneidade dos alunos que têm um falar diferente do que é praticado na academia, Bortoni-Ricardo (2004) considera a escola, por excelência, o espaço em que os estudantes vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas.

Para essa autora, segundo Almeida (2015), quando se fala em recursos comunicativos é bom recordar três parâmetros que estão associados à questão da ampliação desses recursos, quais sejam: grau de dependência contextual, nível de complexidade no tema abordado e familiaridade com a tarefa comunicativa. A Sociolinguística Educacional estabelece pontes e pontos de intersecção com a Sociolinguística Interacional de forma irrefutável, complementando-se. Ademais, a Sociolinguística Educacional tem, na interação, sua razão de ser. Isso porque é, na sala de aula, que se manifestam atitudes e preconceitos linguísticos, conforme aponta Marcos

Bagno (2007), com o poder de determinar o avanço ou a interrupção da carreira acadêmica dos alunos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005), no desenvolvimento das ações da Sociolinguística na educação deve-se considerar, dentre outros princípios, o fato de que a influência da escola na aprendizagem e/ou aquisição da língua não deve ser buscada no dialeto vernáculo dos falantes, em seu estilo mais coloquial, mas, antes, precisa considerar seus estilos formais devidamente monitorados. Afinal, é no âmbito da linguagem monitorada que as ações relativas ao planejamento linguístico exercem influência. Essa constatação é um fato em contextos sociais, educacionais e linguísticos.

Para este trabalho, que versa sobre oralidade e letramento (leitura e escrita), é relevante tratar da variação linguística, visto que a variação linguística está presente em todos os falantes de uma língua. As causas que levam a língua à variação são diversas. Bortoni-Ricardo (2004) as descreve da seguinte forma: **variação por grupos etários**, em razão dos diferentes modos de usar a língua por pessoas com faixas etárias distintas; **variação em relação ao gênero**, mulheres e homens possuem traços distintos em suas falas. Mulheres tendem a usar mais o diminutivo, enquanto que os homens possuem uma linguagem mais marcada pelos chamados palavrões e gírias mais chulas; **variação determinada pelo status socioeconômico**, visto que as diferenças socioeconômicas representam desigualdade na distribuição e acesso de bens materiais (livros, internet, etc.) e culturais (teatro, museus, etc.) o que se reflete em diferenças sociolinguísticas; **variação em função do grau de escolarização** de uma pessoa e a qualidade das escolas que frequentou, e também do **mercado de trabalho** em que esse falante está inserido. Ambos são condicionantes e determinantes do repertório sociolinguístico do falante. Por fim, temos a influência da **variação das redes sociais** em que o falante pode adotar comportamentos linguísticos dos grupos aos quais pertence.

Para tornar mais claro como acontece a variação da língua, Bortoni-Ricardo (2004; 2005) propôs a adoção de um modelo de três contínuos: **o rural-urbano**, que consiste em uma linha imaginária que se fixa em um dos polos os falares rurais e, no outro, os falares urbanos, que foram padronizando a escrita e pronúncia; o contínuo **de oralidade-letramento**, em que, de um lado, predominam os eventos de oralidade, sendo estes situados na ponta rural e do outro, na ponta da urbanização, os eventos de letramento (leitura e escrita); e o contínuo **de monitoração estilística** que compreende desde as conversações mais informais até as interações planejadas. Assim, o falante utiliza o monitoramento estilístico de acordo com o contexto de fala.

Para nossa investigação, daremos destaque ao **contínuo de oralidade-letramento**, visto que esta pesquisa pretende investigar, refletir e compreender as estratégias e os procedimentos que se propõem a desenvolver os letramentos acadêmicos de estudantes oriundos de uma cultura oralizada e fornecer subsídios à compreensão desse processo diamésico, ou seja, o processo do **contínuo da oralidade para escrita acadêmica** (letramento).

2.2 Pelos Caminhos da Escrita

O legado de registros humanos, em nossa história, se inicia muito antes da invenção da escrita. Parece ser uma necessidade humana registrar nossas impressões por onde tenhamos passado. Desde as pinturas rupestres de nossos antepassados, que não são consideradas, exatamente, uma forma de escrita, mas criptografias aleatórias que pretendem transmitir sua mensagem, gravadas em um material da natureza, o homem vem deixando seus registros.

Segundo Cassany (2015), diversos estudos sobre o impacto que a invenção e o desenvolvimento da escrita causaram na história da humanidade sugerem que não se pode explicar nossa civilização atual sem fazer referência à tecnologia da escrita. Ela é vista como um marco na divisão da pré-história para a história. O registro escrito revolucionou o modo de vida da humanidade, porque, com ele, os fatos passaram a permanecer por mais tempo. Para esse autor, a escrita está diretamente relacionada à formação de organizações sociais complexas (cidades, Estados, escolas, democracias) e com o desenvolvimento de disciplinas fundamentais para a civilização atual, como o Direito e o Sistema Judicial, a memória coletiva, ou as formas de pensamento empírico e racional, que são a base da ciência.

Conforme Barbosa (2006), registrado por Carvalho (2014), em sua tese de doutorado, a civilização Suméria foi o berço da escrita, tendo como registro, por volta de 4000 a.C, em uma pequena lápide, perto dos alicerces de um templo em Al Ubaid³, o nome do rei que pertenceu a uma dinastia de 3150 a 3000 a.C. O mais antigo sistema de escrita, criado pelos sumérios, era o ideográfico, cujos sinais reproduziam as ideias. Nele, não se utilizavam, ainda, as palavras. Em função do intenso comércio, os sumérios perceberam a necessidade de aprimorar sua escrita, que era associativa ou logográfica. Portanto, os sinais representativos desapareceram e surgiram os sons da escrita cuneiforme, do latim *cuneus*, que quer dizer “cunha”, e *forme*, “forma”. Nesse modelo de transposição de um sistema para outro, o signo ganha valor fonético. Funcionando, assim, essa *fonetização* das línguas, como mecanismo que dividiu o tempo para a formalização dos registros escritos. Segundo Barbosa (2006), com isso, a abstração do pensamento ganhou formas linguísticas e a escrita passou por um processo de organização. Houve padronização e normatização dos signos em relação à forma escrita, ao sentido e à visualização do registro.

Carvalho (2014) nos aponta um exemplo clássico dessa normatização: os hieróglifos, que correspondem à escrita egípcia. Esse sistema de escrita foi bastante importante e difundido, a partir da ampliação da relevância do Egito na história da humanidade; muito, em virtude da imponente dos faraós. Sem mencionar que esse sistema de codificação – hieróglifo – foi um dos primeiros mecanismos bem estruturados no que tange à escrita. A relevância e a eficácia desse sistema foram tão surpreendentes

³Localizado no sul da província iraquiana de Dhi Qar e a oeste de Ur.

que houve a necessidade de criar algo que facilitasse sua disseminação de forma prática. Disso surgiu o papiro, que é um tipo de caniço cujas hastes eram cortadas em compridas tiras, resultando em um tipo de papel amarelo, macio e resistente. O papiro, um dos antecessores do papel moderno, foi um importante avanço no desenvolvimento da escrita, visto que, por sua leveza, podia ser facilmente transportado. Os egípcios passaram, então, a escrever nele, com o auxílio de uma pena de caniço, embebida numa tinta feita de fuligem, água e engrossada com goma.

O sistema egípcio de escrita já reproduzia quase que totalmente a língua falada, pois alguns dos seus pictogramas, isto é, sistema que se realiza por meio de imagem ou desenho que tem significação ou sentido próprio, como os hieróglifos, já representavam sílabas. Além dos pictogramas, era formado por fonogramas e outros signos determinantes. Naquela civilização, a escrita está estreitamente ligada aos registros de rituais sagrados, colheitas, estações e movimento de cheia e vazante do Nilo. Por seus fonogramas, podemos dizer que a escrita egípcia já constituía uma ideia mais ou menos aproximada de um alfabeto, pois já trazia características de representações silábicas.

Para Higounet (2003), o alfabeto pode ser definido como um sistema de sinais que exprimem os sons elementares da linguagem. Este sistema, com suas técnicas e instrumentos, configura outra redefinição no processo da comunicação escrita, que não consiste, primeiramente, na invenção de uma série de signos gráficos, mas na decomposição da palavra em sons simples, em que cada um é representado por um só signo. Não mais a pictografia, ou a ideografia, desenhos representando ideias, mas sinais que, evoluindo daqueles desenhos, representam diretamente os sons da fala.

Segundo Gomes (2014), uma representação mais próxima de um alfabeto surgiu com o aparecimento do Alifato⁴, que ao contrário dos escritos egípcios, não se restringiu a uma região. O Alifato se configurou na Síria, Fenícia e Palestina, constituído por 28 letras e escrito da direita para a esquerda e também derivou outros sistemas de escrita. Era dividido em dois subgrupos: o fenício, que derivou o alfabeto grego; e o aramaico, derivando o alfabeto hebreu e o árabe. As vogais não eram totalmente representadas em alguns desses alfabetos. Este sistema de escrita incide decisivamente na história das grandes religiões. Traduzindo os textos sagrados de seus derivados aramaico e hebreu, transcreveu alguns textos dos livros do Antigo Testamento.

O nome alfabeto derivou-se das duas primeiras letras gregas alfa α e beta β . A origem das letras são os ideogramas. No entanto, com o tempo, eles perderam o traço distintivo com valor ideográfico, passando a representar apenas a função fonética: o ideograma perdeu, então, seu aspecto pictórico e ganhou apenas a função fonética. Conforme Gelb (1985), referenciado em Carvalho (2014), só há dois sistemas de escrita: o que utiliza os pictogramas de forma motivada para expressar e comunicar ideias e pensamentos – a escrita ideográfica; e o modelo em que há uma relação intrínseca entre

⁴Primórdio do alfabeto árabe. Sua letra inicial, o *alif*, origina o seu nome.

referentes e sons e no qual não há, necessariamente, motivação icônica, mas arbitrária – a escrita fonética.

Desse alfabeto, se originou a grande parte dos alfabetos conhecidos hoje, como o grego, que originou o etrusco, o latino, o cirílico, etc. e também o aramaico, do qual se originou o hebraico e o árabe, etc. Um avanço significativo nesse processo é que, com esse alfabeto consonântico, desenvolveu-se uma escrita com sílabas, cujos sinais se associavam aos sons da fala e não aos conceitos, como era na escrita ideográfica. Com isso, surgiram os modelos atuais de escrita, como bem afirma Sampaio (2009):

Veio a escrita alfabetizante, em processo de evolução para o sistema alfabético. Por fim, apareceu a escrita alfabética, com vogais e consoantes, como em grego (900 a.C., escrita adaptada da fenícia;), etrusco (800 a.C.; a língua etrusca era mais antiga, mas a escrita só surgiu depois da grega), latim (700 a. C., com base nas escritas grega e etrusca). Na escrita alfabética, cada sinal representa um som. (SAMPAIO, 2009 pág. 43).

Para Cagliari (2010), os sistemas alfabéticos mais expressivos são o semítico, o indiano e o greco-latino. Deste, originou-se o alfabeto latino, que é utilizado por: português, inglês, espanhol, francês, provençal, alemão, italiano, sardo, romeno, etc. Também se desenvolveu o alfabeto cirílico (grego), que é utilizado pelo alfabeto russo. Os alfabetos modernos só chegaram ao estágio atual porque passaram por várias transformações, entre as quais figuram os silabários, que eram grupos específicos de letras para corresponder a cada sílaba. Os fenícios escreviam apenas com sons consonantais; não havia vogais. Para muitos linguistas, as línguas semíticas dispensavam a presença das vogais por serem, de certa forma, de mais fácil compreensão. Essa ausência de vogais ocorre ainda nos modos de escrever do árabe e do hebraico, esse fato contribuiu enormemente para o aprimoramento do alfabeto pelos gregos e romanos até alcançar a estrutura contemporânea.

Foram os gregos os introdutores das vogais no atual alfabeto greco-latino. As vogais em grego apresentam distinção importante na estruturação das palavras. Desse modo, a escrita alfabética tem o menor número de símbolos, mas consegue o maior número combinatório de caracteres. Em seguida, os romanos a aprimoraram, de tal maneira, que passaram a escrever da esquerda para a direita, ao contrário do que realizavam os gregos na escrita.

De qualquer forma, a escrita tem, como função primordial, a preservação da memória coletiva religiosa, científica, política, cultural, social e outras. A invenção da prensa, no século XV, trouxe, como consequências, a invenção do livro e da imprensa de Johann Gutenberg, inventada na década de 1430. São dois grandes avanços da humanidade, sobretudo no que tange à própria escrita e seus desdobramentos e à leitura e seus vários modos, segundo Cagliari (2010), Barbosa (2006), et al. Sabe-se que a leitura não se expandiu imediatamente e que o processo de divulgação levou séculos, além de ter ocorrido, inicialmente, entre a elite e a igreja.

Para Carvalho (2014), com o surgimento do rádio, do cinema, da televisão e da rede mundial de computadores (“web”), a memória coletiva da população tem novos

recursos para a sua materialização. Assim, diz Cagliari (2010, p. 98), “os instrumentos de escrita também têm se transformado muito ao longo dos tempos, indo desde o pincel, o cinzel, o estilete, o lápis, a caneta, até as teclas dos mais avançados computadores”. Atualmente, os processos de alfabetização não estão exclusivamente nas cartilhas do abecedário, mas nos computadores, especialmente nos pequenos computadores portáteis, e também nos *smartphones*, que são aparelhos telefônicos portáteis, com tecnologias avançadas, equivalente aos computadores. Os computadores contemporâneos e os *smartphones* têm a mesma função dos livros, das bibliotecas, dos museus, dos pergaminhos, dos papiros e das pinturas rupestres tiveram até muito recentemente.

2.2.1 Escrita e Oralidade e as questões Diaméticas

A escrita realmente inaugura um mundo novo e maravilhoso na história da humanidade. Mas, a despeito disso, a palavra articulada oralmente subsiste. A escrita jamais prescinde da oralidade, a qual lhe é o sistema primário anterior e de que depende. A linguagem oral pode, inclusive, existir sem a linguagem escrita, como ainda hoje existe em culturas ágrafas, entretanto, a linguagem escrita não pode existir sem a linguagem oral. Todos os textos escritos se relacionam direta ou indiretamente com a oralidade. De acordo com Olson (1997), a escrita ganhou um *status* jamais alcançado por outro invento, visto que o texto escrito permeia, atualmente, a vida de todas as pessoas. Para corroborar esse raciocínio, percebe-se, no dia a dia, a ênfase acentuada na escrita. Por exemplo, para fazer uma inscrição para um concurso, o candidato precisa saber lidar com a leitura do edital normativo; para comprar ou alugar um imóvel, o cidadão precisa escrever seu nome nos espaços programados; para fazer as compras no supermercado, a pessoa carece listar os produtos de que necessita em casa. Disso, decorrem os inúmeros e vultosos investimentos que os governos do Ocidente, conforme indica Olson (1997), gastam com a alfabetização, a fim de atenuar as consequências do analfabetismo.

Para Olson, o desenvolvimento da escrita foi acompanhado pelo acirramento da divisão da sociedade em classes sociais. Contudo, isso não aconteceu de qualquer forma. Essa divisão social teve, como objetivo, escravizar a espécie humana menos afeita à burocracia papelesca, já que as funções artísticas não são a preocupação principal dos seres humanos. Sabe-se que a escrita e suas implicações são inegáveis, porém é necessário ter em foco a dimensão de cada consequência, para que não haja supervalorização da escrita, por um lado, e hipotrofia ou subvalorização da oralidade, por outro. Até mesmo tendo um impacto social de uma visão em que a oralidade e a escrita não são vistas como duas variedades discursivas da mesma língua, cada qual com sua importância e sua função dentro da sociedade. E, quando remetemos essa ideia às questões de variações linguísticas, tal divisão apresenta-se evidenciada entre a variação padrão-culta, urbana, de forte influência e presença da escrita, e, também, de maior prestígio social em detrimento da variação vernacular, rural, de predominância oral, e, também, de menor prestígio social.

Oralidade e escrita têm suas características particulares, não se pode negar, pois apresentam particularidades de ordens diversas: lexical, morfológica, sintática e, principalmente, de planejamento. As línguas mudam, variam, transformam-se, visto que a principal característica das línguas humanas é a heterogeneidade, a variabilidade, a multifacetabilidade. Assim, a variação linguística é consequência da propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas por meio da multiplicidade do discurso. Duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo constituem, pois, uma variável linguística. E as formas alternantes, que expressam a mesma coisa em um mesmo contexto, são denominadas de variantes linguísticas.

A língua possui diversificações tanto externas (ambiente que envolve os falantes) quanto internas (disposições psíquicas). Podem, por conseguinte, ser classificadas, de acordo com Preti (2003), em dois amplos campos: variedades geográficas (ou diatópicas), e variedades socioculturais (ou diastráticas). As variedades geográficas são aquelas “que ocorrem num plano horizontal da língua, na concorrência das comunidades linguísticas, sendo responsáveis pelos chamados regionalismos, provenientes de dialetos ou falares locais” (PRETI, 2003, p.17).

As variedades geográficas conduzem a uma oposição fundamental: linguagem urbana/linguagem rural. Dentro dos limites da fala urbana ou rural, podem ocorrer outras variações, motivadas pelas características do falante e do grupo a que pertence, ou pelas circunstâncias que cercam o ato de fala (situação). A este segundo tipo de estratificação linguística, contido dentro dos limites do primeiro, recebe o nome de variedades socioculturais (ou diastráticas).

Preti (2003) afirma que as variações socioculturais podem ser influenciadas por fatores ligados diretamente ao falante (ou ao grupo a que pertence), ou à situação, ou a ambos simultaneamente. As variedades devidas ao falante (ou ao grupo a que pertence) correspondem a diversos fatores, tais como: idade, sexo, raça (ou cultura), profissão, posição social, grau de escolaridade, local que ocupa na comunidade. Pode-se dizer que a influência de todos esses fatores de diversidade linguística é, em geral, acentuada no vocabulário, expressiva na fonologia e diminuta na morfossintaxe.

Nesse sentido, Ilari (2014), no balanço das dimensões ao longo das quais as línguas podem variar, ao lado da variação no tempo (diacrônica), no espaço (diatópica) e por níveis de escolaridade e/ou econômico (diastrática), vai chamar essa diferença entre oralidade/língua falada e língua escrita, de variação diamésica, por se referir aos vários veículos ou meios de expressão que a língua utiliza e por compreender as profundas diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Porém, para compreendermos essa diferença, é preciso considerarmos a multiplicidade dos usos da fala e da escrita na vida cotidiana.

É possível, em qualquer área geográfica, identificar e descrever um sistema de variedades socioculturais da linguagem que se denominam dialetos sociais. Segundo Preti (2003, p. 25), “[...] um dialeto é uma variedade de uma língua diferenciada de acordo

com o usuário: grupos diferentes de pessoas no interior da comunidade linguística falam diferentes dialetos”. Embora não se possa ter a pretensão de que os dialetos sociais sejam claramente distintos, ainda assim, é possível estabelecer, de acordo com o autor, pelo menos duas variedades: uma linguagem culta ou padrão e uma linguagem popular ou **subpadrão**. A primeira tem maior prestígio e se usa em situações de formalidade; a segunda, de menor prestígio, é empregada nas situações coloquiais, de menor formalidade.

Para Preti (2003), com relação às variedades socioculturais devidas à situação, é possível verificar o enfoque do uso que um mesmo falante faz da língua e de suas variedades em função da situação, entendendo-se como tal as influências determinadas pelas condições **extra verbais** que cercam o ato da fala. Dessa forma, a presença física do ambiente em que o diálogo ocorre pode ocasionar um nível de linguagem formal, fora dos hábitos normais do falante.

Sendo assim, os fatores situacionais dizem respeito às circunstâncias criadas pela própria ocasião, lugar e tempo em que os atos de fala se realizam, e também às relações que unem falante e ouvinte no momento do diálogo, isto é, o grau de intimidade entre os falantes. Atribui-se à situação a importância das variações do tema do diálogo, bem como os elementos emocionais que podem alterar a linguagem habitual do falante, levando-o à interrupção do ritmo normal da frase e à desconexão entre seus termos básicos.

Logo, às variações determinadas pelo uso da língua pelo falante, em situações diferentes, dá-se o nome de níveis de fala ou registros, podendo, também, ser chamada, segundo Preti (2003), de variedade estilística, no sentido de que o usuário escolhe, de acordo com a situação, um estilo que julga conveniente para transmitir seu pensamento. Pode-se, então, falar em um estilo formal e um estilo coloquial ou informal. Ou ainda, monitoração estilística.

Marcuschi (2007) ressalta que, sob a perspectiva do letramento, é fundamental “considerar que as línguas se fundam em usos, e não o contrário” e, como foco da nossa pesquisa, assim como em Marcuschi, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, porque o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso. Assim, torna-se mais relevante, para os estudos sobre linguagem, esclarecer a natureza dessas práticas discursivas do que determinar supremacias entre oralidade e escrita.

Uma longa tradição escolar acostumou as pessoas a vigiar a escrita e dar menos atenção à fala. Em vista disso, muita gente acredita que devemos falar como escrevemos. No entanto, entre o escrito e o falado, há uma diferença irreduzível de planejamento. Sendo assim, quando o estudante, pessoa do campo, chega à universidade, ele se depara com todos os entraves dessa variação diamésica.

Há um mito, em nosso país, em se pensar que o português do Brasil é uma língua uniforme. Essa uniformidade é mais ideológica do que empírica, para o qual contribuíram:

1) uma certa forma de nacionalismo; 2) uma visão limitada do fenômeno linguístico, que só consegue levar em conta a língua culta; 3) uma certa insensibilidade para a variação, contrapartida do fato de que os falantes se adaptam naturalmente a diferentes contextos de fala. (ILARI, 2014 pág. 151)

A variação linguística é um fenômeno normal, e que pode manifestar-se de várias formas, como as já mencionadas anteriormente: variação **diacrônica**, variação **diatópica**, variação **diastrática** e variação **diamésica**. Nesta dissertação, nosso foco é a **variação diamésica**, pois temos, como principal objetivo, investigar o processo de aquisição do letramento acadêmico dos licenciandos da LEdoC, que atuarão em contextos de diversidade cultural, buscando entender como as pessoas de minorias linguísticas podem construir seus letramentos acadêmicos e profissionais, considerando seu perfil predominantemente oralizado.

2.3 Letramento como Práticas Sociais

O conceito de letramento, cuja tradução vem da palavra inglesa *literacy*, que significa a condição de “ser letrado”, passou a fazer parte do léxico da educação e da linguística na década de 80, fim do século XX. 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 (KLEIMAN, 1995).

Um dos seus primeiros registros aparece no livro de Mary Kato, intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicado em 1986, pela Editora Ática. Depois, Leda Verdiani Tfouni, no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, publicado em 1988, pela editora Pontes, distingue alfabetização e letramento. É nesse momento que o letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da educação e das Ciências Linguísticas no Brasil (SOARES, 2014). Contudo, esta não tem sido uma temática simples. São várias as discussões em torno do termo **letramento**.

Os estudos sobre letramento, segundo Kleiman (1995), examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão da escrita desde o século XVI com as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas ao uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas, como: surgimento de um Estado como unidade política; industrialização do trabalho e as mudanças socioeconômicas; desenvolvimento das ciências; dominância e padronização de uma variante de linguagem; emergência da escola; e o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades.

Gradativamente, os estudos acerca do letramento foram se estendendo para descrever as condições de uso da escrita,

[...] quais os efeitos, das práticas de letramento em grupos minoritários, ou em sociedades não industrializadas que começavam a integrar a escrita como uma “tecnologia” de comunicação dos grupos que sustentavam o poder. Isto é, 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).

Moura (2015), em consonância com Kleiman (1995), aponta que o letramento comporta uma dimensão de práticas contínuas, não linear, multidimensional, ilimitada, sempre em construção. Para esta autora, este é um ponto de suma importância, pois não basta apenas à pessoa saber ler e escrever. Antes, é necessário que ele saiba fazer uso do ler e do escrever, respondendo às exigências de leitura e escrita que a sociedade impõe, visto que, nas sociedades letradas, os indivíduos não alfabetizados vivenciam diariamente eventos de letramento, isto é, situações em que a escrita constitui parte essencial do sentido na interação entre os participantes; e práticas de letramento, entendidas como os modos culturais gerais pelos quais as pessoas usam o letramento.

Autores como Magda Soares (2014) e Guilherme Rios (2009) se contrapõem ao letramento, uma vez que a primeira o define como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Guilherme Rios, por sua vez, se reporta aos Novos Estudos do Letramento (NEL), que compreendem o letramento com um sentido de uso da leitura e da escrita em contextos socioculturais diversos. Ele explica que esse conceito diferente do atribuído à condição de quem sabe ler e escrever, pois é um conceito que ressalta a questão de atividade material da leitura e escrita. Rios defende que, para se pensar em letramento, é necessário fazer a distinção entre letramento enquanto campo de estudo, disciplina científica e letramento enquanto processo ocorrente na vida social, ou seja, que acontece a todo instante na vida das pessoas, sejam de forma individualizadas ou em grupos.

Para Ângela Kleiman (1995), o letramento é considerado um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais as pessoas envolvidas nessas práticas constroem relações de identidades e poder, visto que uma das formas mais efetivas de se tornar poderoso é por meio do acesso e da manipulação da informação. Essa afirmação de Kleiman se confirma em nossos dados de pesquisa, quando um dos colaboradores declara a motivação que o levou à LEdoC:[...]a questão da linguagem é ... como diz..só acrescentou... tanto é que quando eu vim pra cá... eu vim procurando isso... eu nunca fui do lado da gramática... assim do português mesmo...porque tive alguns cortes na época do aprendizado... e aí como eu acompanhava o movimento (*Movimento Social Pastoral da Juventude – Comunidade do Prata/ Kalunga Município de Cavalcante*) chegou um momento que eu quase já tava sendo líder, né? Tipo aquele que sempre as pessoas queriam que falava... aí eu me lembro que um dia em frente a ... a... não me passa o nome dela agora... é coordenadora...não...secretária...que ficava na secretaria nacional da juventude.. né? Em um seminário...assim... é tipo na fala, compondo a mesa e eu tava nela também e na hora de eu falar e os demais que tavam... aí eu vi que realmente meu português era estranho perante aquele momento ali. Aí foi onde eu quis vir fazer o desafio e encarar o curso na área de linguagens que eu poderia ter ido pra matemática...qualquer outro [...] (Pequi, 23 anos).

O domínio de outros usos e funções da escrita, segundo Kleiman (1995), está muito além das atividades rotineiras do cotidiano, significa, efetivamente, o acesso a

outros mundos. Nessa mesma linha de pensamento, Mollica (2014) defende que o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder, extrapolando-se os limites da escrita.

Sousa (2006, p. 32) define o letramento “como uma cultura constituída de práticas sociais em que as pessoas se valem de textos escritos para registrar a memória, acordos, expandir e reinventar o conhecimento em todas as dimensões históricas, científicas e sociais”.

Para Moura (2015), o letramento é um fenômeno sociocultural marcado por mudanças históricas, uma vez que as transformações por que passa a sociedade vão, inevitavelmente, criando novas demandas para as pessoas que nela vivem. Assim, a compreensão de letramento não pode ser outra que não o conjunto das práticas sociais reconfiguradas de acordo com as situações em que as pessoas as vivenciam e com os contextos nos quais se produzem enquanto ser humano e social.

Araújo (2016), por sua vez, compreende a centralidade da concepção de letramento no processo de produção da vida, como uma prática a mais das pessoas que vivem em sociedade, e essas relações, como em todas as demais interações sociais, se dão mediadas por interesses, logo, são ideológicas.

Street (2014), defendendo que o letramento é uma prática ideológica envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais, percebe que o letramento não pertence apenas ao indivíduo, ele é uma dimensão social e coletiva, construída em território de luta e disputa de poder. Entretanto, Street não nega o letramento autônomo, isto é, aquele praticado nas instituições escolares, que não se preocupa com as práticas sociais do letramento, mas sim com a habilidade técnica ou os aspectos cognitivos da leitura e escrita, processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola e por agências que conduzem campanhas de alfabetização. Street entende que as habilidades de leitura e escrita se dão no âmbito das relações culturais, situadas em estruturas de poder. “[...] não estamos simplesmente falando de aspectos técnicos do processo escrito ou do processo oral. Estamos falando, sim, é de modelos e pressupostos concorrentes sobre os processos de leitura e escrita, que estão sempre encaixados em relações de poder” (STREET, 2014, p. 17). Sobretudo, tais relações implicam a hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, portanto, para compreender os processos de transmissão de letramento nesse contexto, é necessário desenvolver modos de conhecer as estruturas de poder e culturas locais. Visto que

há muitas maneiras pelas quais a aquisição do letramento afeta uma sociedade. Para grupos sociais com praticamente nenhuma exposição anterior ao letramento, é mais provável que o aspecto dominante da aquisição seja não tanto as consequências do letramento. Por definição, o letramento está sendo transferido de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos da leitura e da escrita (STREET, 2014, p. 45).

Diante de tantas compreensões, percebemos que a investigação da oralidade e da escrita, como práticas sociais, está diretamente ligada ao papel que exercem nas civilizações contemporâneas, o que faz necessário o exame do desenvolvimento social que se deu com a efetivação do uso da escrita nas sociedades tecnológicas. Sem dúvida nenhuma, a oralidade tem sido o objeto de análise de muitos estudos acerca de letramento, porém com uma nova concepção: a de que o letramento extrapola os muros da escola e se estende por todo um conjunto de práticas sociais e culturais de uso da escrita e da leitura.

Marcuschi (2007) distingue duas dimensões de relações no tratamento da língua falada e da escrita. De um lado, oralidade e letramento, compreendidas como prática social, sendo a oralidade uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas. Ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso; e o letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita, nas suas variadas formas na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pela marca, etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

A outra dimensão à qual Marcuschi faz referência é a dimensão que compreende a fala e escrita enquanto **modalidades de uso da língua**. A **fala**, para este autor, seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato articulatório disponível pelo próprio ser humano. A **escrita**, por sua vez, seria um modo, também, de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica e por sua tecnologia, visto que a escrita é uma criação humana.

Essas dimensões apontadas por Marcuschi vão se aproximar da variação diamésica, descrita por Ilari (2014), por se referir aos vários veículos ou meios de expressão que a língua utiliza e por compreender as profundas diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

Com exceção do conceito de letramento apresentado por Soares (2014), que o compreende como uma habilidade técnica de apropriação da escrita, as demais definições, mesmo apresentando algumas diferenças, têm, em comum, a visão do letramento como processo que sucede na vida social com ênfase nos usos que as pessoas fazem da escrita, ou seja, a prática social do uso da escrita e leitura.

Mediante essa visão e relacionando-a à licenciatura em Educação do Campo, constatamos que o estudante chega com vários conhecimentos construídos em sua

comunidade, mediante sua cultura e vivências da educação formal, muitas vezes tardia e insuficiente, e informal, por meio das igrejas, centros comunitários e organizações sociais, que são partes de sua história de vida e dos letramentos que são desenvolvidos nesses contextos, muito distante do letramento vivenciado dentro da universidade. Aprofundaremos esse ponto de discussão nos capítulos de análise.

2.3.1 O Letramento Acadêmico no contexto da LEdoC

Os desafios que envolvem o Ensino Superior para as pessoas oriundas de comunidades tradicionais são diversos. Ainda é comum esperar dos estudantes de graduação que cheguem às instituições superiores prontos para responderem às demandas de letramento que esse nível lhes exige. Entretanto, com a expansão do acesso ao ensino nos últimos 13 anos, com a efetivação de políticas afirmativas que se propõem a diminuir as desigualdades sociais e com o ingresso de pessoas de contextos indígenas e campesinos, não há nenhuma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento acadêmico requerido nessas instituições, tanto por falta de familiaridade com esse tipo de discurso quanto por virem de uma tradição predominantemente oralizada.

Segundo Zavala (2010), a partir dos Estudos do Letramento, concebe-se a leitura e a escrita como sistemas simbólicos estruturados na prática social, inerente aos valores socioculturais, e não como habilidades descontextualizadas e neutras, meramente técnicas. Para essa autora, o letramento acadêmico não é só uma técnica da qual as pessoas podem se apropriar por meio de recursos mecânicos, mas um fenômeno que está entrelaçado a aspectos epistemológicos, ou seja, com formas de construir conhecimento. As formas de escrita caminham juntas às formas de pensar e as operações cognitivas envolvidas são, por sua vez, inseparáveis da compreensão subjetiva e contextualizada que a pessoa faz do mundo.

Logo, o letramento – na perspectiva de variadas formas de usar a linguagem – sempre se desenvolve a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte da identidade das pessoas (GEE, 1996). A partir dessa visão, o letramento acadêmico é só **uma** das práticas sociais do letramento que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder. Como consequência, os estudantes de contextos minoritários, que aprenderam a usar a linguagem de maneiras distintas das ensinadas na escola, estão em desvantagem quando devem adquirir o tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento acadêmico (ZAVALA, 2010).

Dentro dos Estudos do Letramento, ainda segundo Zavala (2010), vem se desenvolvendo uma área de investigação acerca do letramento acadêmico com foco no estudo do Ensino Superior. Ela nos aponta que, ao analisar as práticas letradas acadêmicas, muitos pesquisadores afinam, entre si, em mostrar que é equivocado assumir o letramento como um meio neutro e transparente que, ao mesmo tempo, se utiliza para aprender uma mensagem epistemologicamente transparente. Com efeito, para Zavala (2010), mesmo que o letramento acadêmico exista já há algum tempo, se

escondeu em um discurso de transparência que constitui um efeito de conceitualizar a linguagem num contexto ocidental de tradição intelectual. O pensamento acadêmico, articulado a noções de racionalidade e lógica como parte de uma epistemologia objetivante, assume a absoluta clareza de representação do conhecimento como veículo de uma mente racional e científica.

Contudo, os pesquisadores do letramento acadêmico argumentam que é necessário mais que habilidades para resolver alguns dos problemas que os estudantes enfrentam na leitura e na escrita acadêmicas. Como ensina Ivanic (1998), citado por Zavala (2010), muitos estudantes concebem este letramento acadêmico como uma espécie de “jogo” que lhes pede que assumam uma identidade a qual eles não se identificam e que não reflete a imagem que têm de si mesmos. Sendo assim, os conflitos e os desentendimentos que surgem entre estudantes e formadores em relação ao tema letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escrita, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia, constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização (ZAVALA, 2010).

Mesmo com todas essas questões levantadas e diante das desvantagens que assolam os grupos minoritários, os estudantes da LEdoC, especificamente os colaboradores desta pesquisa, já vêm demonstrando certa apropriação dessa variedade “padrão” de letramento, visto que, na licenciatura em questão, eles estão imersos em várias práticas e eventos de letramentos.

No currículo do curso, é desenvolvido um trabalho a partir da concepção do letramento acadêmico levando em consideração a origem campesina dos estudantes. Esses estudantes desenvolvem, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987), variados gêneros discursivos durante o processo da licenciatura, tais como memórias, biografias, plano de ensino, narrativas, protocolos verbais, resumo, resenhas, ensaios, projetos, inclusive monografia como finalização do curso, bem como qualificação do projeto monográfico. No capítulo de análise, demonstraremos essa apropriação.

2.4 A Identidade no contexto Sociolinguístico do Estudante da LEdoC

Nos últimos trinta anos, o conceito de identidade tem se destacado na produção acadêmica das Ciências Humanas, com destaque nos Estudos Culturais. A revisão desse conceito por vários autores rompeu com uma visão rígida, essencialista e única de identidade, conferindo um caráter móvel, múltiplo e heterogêneo às identidades culturais e às relações das pessoas com os objetos e imposições da ordem social (VÓVIO et al., 2010).

Nessa perspectiva, esta seção se ocupará da apresentação da identidade, considerando o contexto sociolinguístico dos estudantes da LEdoC – colaboradores

desta pesquisa. Nas entrevistas com os estudantes colaboradores, podemos perceber, nitidamente, a importância que a língua ocupa em suas comunidades. Esta vai muito além de sua função comunicativa, ela ocupa um espaço fundamental em sua cultura, pois expressa a identidade das comunidades. Por isso, é preciso apresentar o escopo teórico sobre identidade em interface com as impressões sociolinguísticas obtidas por meio das interações vivenciadas.

Bauman (2005) considera o conceito de identidade frágil e eternamente provisório, visto que, para ele, a “identidade” só nos é revelada como algo inventado, e não descoberto; múltipla e dinâmica. “As ‘identidades’ flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”, e que ela, a identidade, muitas vezes, é imposta pelo outro, pelo grupo, pela sociedade, como estabilizadora de uma ordem social.

Para Kleiman (1998), a construção identitária não é independente das relações de poder tecidas em determinado contexto; a identidade é um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social, uma condição transitória, moldada pelas relações sociais que, na percepção dos participantes, estão sendo construídas na interação. Portanto, a identidade marca o sujeito em sua individualidade e, também, o sujeito social.

Bortoni-Ricardo (2005) compreende a variação linguística como um dos principais recursos postos à disposição dos falantes para marcar sua identidade social. Segundo ela, o falante de uma língua cria suas regras linguísticas a fim de se aproximar dos membros do grupo com o qual deseja identificar-se, no momento da enunciação de cada ato de fala. Por isso, cada ato de fala é visto como um ato de identidade. Ao fazer isso, porém, o falante é limitado por, pelo menos, quatro condições restritivas: sua capacidade de identificar o grupo-modelo; seu acesso a esse grupo e a habilidade de reproduzir as regras; o peso de várias e, possivelmente conflitantes, motivações; e, finalmente, a capacidade de modificar seu próprio comportamento linguístico.

Essa proposta, ainda segundo Bortoni-Ricardo (2005), enfatiza as motivações subjacentes às escolhas linguísticas que o falante realiza, conscientemente ou não, associando-se às múltiplas dimensões constitutivas da identidade social e dos múltiplos papéis sociais e *status* que os usuários da língua assumem na comunidade de fala.

Vóvio et al. (2010) compreendem a construção de identidades como produções discursivas que possibilitam às pessoas afirmarem o que são ou como concebem a si mesmas, revelando, também, aquilo que não são. São produções diretamente relacionadas à ordem social e cultural, atuantes nas possibilidades das pessoas, relativas aos comportamentos, aos lugares e posições sociais, à consciência ou aos próprios atos de pensar e de relacionar-se com o outro. Nomear e dizer quem se é são meios pelos quais nós nos instituímos pessoas e ocupamos posições no mundo social.

O conceito de identidade assumido por Vóvio et al. (2010) pressupõe uma concepção relacional e discursiva de produção de sentidos. Como discursivamente constituídas e produzidas nas interações sociais, as construções identitárias conectam-se à diversidade de transações sociais pelas quais as pessoas passam, produzindo-as a partir e na circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais.

Os conceitos apresentados nesta seção encontram-se articulados com nossos dados de pesquisa, quando os colaboradores declaram que já percebem mudança na forma como eles falam em suas comunidades e a forma como eles interagem no ambiente da LEdoC. Essa mudança, muitas vezes, desencadeia uma hostilidade no instante em que estão em suas localidades campesinas e isso tem gerado certo desconforto, uma vez que muitos membros dessas comunidades os censuram quando eles, estudantes da LEdoC, falam a variedade local, pois entendem que, como eles são universitários, deveriam dizer um “português correto”. Por outro lado, há aqueles que dizem “universitários falam metidos”. Essa cobrança tem levado os estudantes da LEdoC a uma reflexão acerca de suas identidades, visto que a identidade não constitui uma essência vedada e imutável, existindo a possibilidade de assumir várias identidades de acordo com as circunstâncias (ZAVALA, 2010).

Decorrentes do dinamismo dessas experiências no mundo social e condicionadas por conjugações da vida sócio histórica, as identidades são tomadas em seu caráter fluido, instável e fragmentado, dependente da interação social, da linguagem e dos sistemas de significação culturais que se têm à disposição e em contínuo processo de transformação e constituição (cf. KLEIMAN, 1998). Essa flexibilidade da identidade será abordada em nossa análise de dados.

Neste capítulo, fizemos um breve registro do histórico da Sociolinguística, bem como das vertentes Interacional, Variacionista e Educacional. Fizemos, também, um histórico acerca da escrita e, posteriormente, passamos ao diálogo dos Letramentos, utilizando das Práticas Sociais do Letramento ao Letramento Acadêmico. Encerramos com a abordagem da Identidade no contexto Sociolinguístico, situando os estudantes da LEdoC nesse cenário. No capítulo seguinte, nos ocuparemos da análise dos dados que foram gerados durante o processo de pesquisa.

3 ANÁLISE DE DADOS: HÁ VOZ EM CADA VIDA

Neste capítulo, que traz a análise dos dados, passamos ao diálogo dos objetivos de pesquisa com as informações de campo por meio dos protocolos verbais e entrevistas, totalizando trinta horas de gravações em áudio. Entretanto, para este trabalho, transcrevemos apenas as partes que respondiam às questões de pesquisa que constam diretamente no corpo deste trabalho. Expomos as estratégias reveladas pelos estudantes da LEdoC no processo de letramento acadêmico e discutimos como elas são construídas, revelando suas competências comunicativas. Trazemos as contribuições da área de Linguagens para a construção do letramento escolar dos discentes em formação para as escolas do campo, e finalizamos as discussões trazendo o Letramento Acadêmico e os novos papéis assumidos pelos estudantes.

Como o nosso objetivo é investigar, por meio dos protocolos verbais e de entrevistas, como se dá o letramento acadêmico dos futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, à luz das contribuições da Sociolinguística, com foco na transição da oralidade ao letramento acadêmico, buscando entender como as pessoas de minorias linguísticas podem construir seus letramentos acadêmicos e profissionais, considerando seu perfil predominantemente oralizado, nessa parte vamos examinar as vozes dos nossos colaboradores de acordo com os objetivos e as perguntas de pesquisa que são os seguintes: traçar o perfil sociolinguístico de estudantes da LEdoC que participam da pesquisa sobre oralidade e letramento acadêmico; evidenciar, por meio de protocolos verbais e das entrevistas, como se dá a transição da oralidade para a escrita acadêmica dos colaboradores de pesquisa da LEdoC, considerando os aspectos de cultura e de identidade; desvelar a competência comunicativa dos colaboradores de pesquisa; identificar a influência do letramento acadêmico na transformação social do estudante da LEdoC.

Priorizamos as vozes de nossos e nossas colaboradores e colaboradoras organizando, para cada um deles, a análise dos dados gerados. O perfil sociolinguístico foi revelado a partir das impressões de cada colaborador(a) por meio das entrevistas gravadas, questionário e por narrativas escritas.

Para preservar a identidade de nossos colaboradores, adotamos nomes fictícios e idade como forma de identifica-los. Cada enquadre se propõe à descrição de um perfil, não seguindo dessa forma o paradigma da categorização. Quanto aos relatos dos licenciandos, temos duas formas de registro: os gerados por meio dos protocolos verbais e orais, e as informações adquiridas por meio de entrevistas. As entrevistas e protocolos orais foram transcritos respeitando a originalidade da fala e os protocolos escritos foram reproduzidos em sua integridade de acordo com o texto original.

3.1 Perfil 1 – PEQUI, 23 anos

Pequi tem 23 anos, nasceu e morou, até os 12 anos, na comunidade do Prata – Quilombola Kalunga, município de Cavalcante/Goiás, onde concluiu a primeira parte do

ensino fundamental. Mudou-se para cidade de Cavalcante/Goiás para continuar os estudos, pois, na comunidade do sertão do Prata, não havia a segunda fase do Ensino Fundamental, nem o Ensino Médio. Hoje, vive em Cavalcante em razão do adoecimento do pai, mas, nas férias e feriados, retorna à comunidade, visto que sua família ainda possui terras e plantações. Pequi é casado e tem uma filha. Trabalha em obras como servente de pedreiro e também é lavrador junto à família.

Os pais são lavradores analfabetos. A mãe nasceu na comunidade Large, antigo Estado de Goiás e atual Tocantins e, o pai, na comunidade Prata, que também era território goiano e, hoje, pertence a Tocantins. Ambos não tiveram acesso à educação básica por não haver escolas nessas regiões e, em razão das dificuldades de acesso às escolas de cidades próximas. Entretanto, Pequi relata que eles, os pais, sempre o incentivaram a estudar: *“meu pai e minha mãe me apoiou no sentido que... mesmo eu acompanhando e ajudando nas tarefas de casa (referindo-se às atividades da roça), eles sempre incentivavam a questão do estudo... que eles alegavam no sentido que ‘eu não tive oportunidade de estudar..então que se hoje tem escola’ (referindo-se à fala dos pais).. se tá no meu alcance que eu estudasse”* (Trecho da entrevista gravada).

3.1.1 Da oralidade para escrita – PEQUI, 23 anos

Vários fatores contribuíram para que Pequi buscasse a Universidade. Primeiramente, a oportunidade de acesso a um curso que ele se identificasse e que o capacitaria para as necessidades da comunidade.

Por que resolveu ingressar na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília? (Questionário do projeto SAF)

Por que quando fiquei sabendo desse curso, eu me identifiquei. E por ser jovem da zona rural e por ter interesse em uma ótima formação do alcance que tenho hoje, eu resolvi fazer pra depois retribuir pra minha região, pros meus familiares, colegas e amigos. Além de ajudar os outros, também é meu objetivo que depois de formado ter um bom trabalho no futuro. Eu escolhi Linguagem na LEdoC, foi por um grande interesse de ser o melhor de mim mesmo, foi quase que um desafio por que tenho muita dificuldade de ler e interpretar. Eu sempre tinha mais facilidade em matemática então não dava muita importância para o português. Então cheguei em um momento que percebi que quando eu tiver mais facilidade em falar e em escrever eu vou ser o melhor de mim, mas pra isso eu também tenho que ser bom de leitura (Pequi, 23 anos).

Em um segundo momento, em entrevista, Pequi relata uma necessidade de melhorar sua oralidade e escrita/leitura em função de suas práticas sociais, corroborando com a teoria dos letramentos sociais (STREET, 2014).

[...] e aí como eu acompanhava o movimento (*Movimento Social Pastoral da Juventude – Comunidade do Prata/ Kalunga Município de Cavalcante*) chegou um momento que eu quase já tava sendo líder, né? Tipo aquele que sempre as pessoas queriam que falava... aí eu me lembro que um dia em frente a ... a... não me passa o nome dela agora... é coordenadora...não...secretária...que ficava na secretaria nacional da juventude.. né? Em um seminário...assim... é tipo na fala, compondo a mesa e eu tava nela também e na hora de eu falar e os demais que tavam... aí eu vi realmente que meu português era estranho perante

aquele momento ali. Aí foi onde eu quis vir fazer o desafio e encarar o curso na área de linguagens que eu poderia ter ido pra matemática...qualquer outro [...] (Pequi, 23 anos).

O trecho acima, do relato de Pequi, exemplifica a ideia defendida por Bortoni-Ricardo (2005), sobre como a variedade linguística amplia a eficácia da comunicação e marca a identidade social da pessoa, possibilitando-lhe a habilidade de modificar seu próprio comportamento.

Antes de entrar para LEdoC, Pequi nos relata que sua experiência com a escrita e leitura era restrita à escola e às atividades desenvolvidas no movimento social de que fazia parte.

Conte como era sua experiência com a leitura e com a escrita antes de ingressar na Universidade e, agora, como é sua experiência com a leitura e com a escrita na UnB? (Questionário do projeto SAF)

A minha experiência com a leitura antes era boa até o 7º ano e depois ficou muito péssima, além da escrita e da minha pronúncia tinha muita dificuldades ante de entra na universidade. Agora como estudante da Licenciatura to me desempenhando mas tendo uma experiência desafiadora com a pratica da minha educação leitura e escrita. Posso afirmar que realmente depois que ingressei na UNB, me transformei bastante já to observando as minha mudança (Pequi, 23 anos).

O colaborador reconhece que sempre teve muita dificuldade em interpretar textos, em razão de uma lacuna em seus estudos “*a questão da linguagem é ... como diz..só acrescentou... tanto é que quando eu vim pra cá... eu vim procurando isso... eu nunca fui do lado da gramática... assim do português mesmo...porque tive alguns cortes na época do aprendizado...*”.

Hoje, caminhando para o fim do curso, Pequi constata as transformações pessoais que ocorreram em sua competência comunicativa (HYMES, 1995). Ele relata que consegue identificar as mudanças linguísticas que ocorrem em seu léxico, na morfossintaxe, na prosódia, entende a necessidade da adequação linguística em razão do contexto de uso da língua, e já consegue monitorar a fala, ou seja, prestar mais atenção à própria fala, visto que esse estilo caracteriza-se pela maior complexidade cognitiva do tema abordado (BORTONI-RICARDO, 2005) e que também percebe quando a outra pessoa utiliza a norma menos monitorada.

[...] em um seminário...assim... é tipo na fala, compondo a mesa e eu tava nela também e na hora de eu falar e os demais que tavam... aí eu vi que realmente meu português era assim.. estranho perante aquele momento ali, né?.. Aí foi onde eu quis vir fazer o desafio e encarar o curso na área de linguagens [...] e aí eu vejo nesse sentido que acrescenta, né? Tipo... não que acrescenta por cê ser superior aos que tão lá na comunidade porque essa questão que o professor explicou bem que é a questão do emissor e receptor... então acho que leva em conta isso... aí vai depender do momento que... e o importante também é transmitir a mensagem, mas a gente hoje tem esse alcance aqui da academia que... e uma coisa que me diferencia tamém que tipo.. coisa que eu nunca percebia que depois que entrei aqui hoje eu percebo conversando com os jovem lá.. o quanto.. e eu cometo ainda né?.. essas falha da questão de verbo memo.. falou ‘nóis vai’ por exemplo.. às

vezes cê tá aí num papo e cê termina bateno.. mas se alguém fala esses vacilo assim eu consigo perceber entendeu.. eu tipo já... mas não vou fala que tá errado nada.. só tipo assim.. eu percebo já a falha do outro tamém .. que eu não percebia nem a minha [...]” (Pequi, 23 anos).

Nesse trecho, também notamos que Pequi faz uma referência à Teoria da Comunicação de Jakobson, demonstrando conhecimento acadêmico, entretanto, para a explicação, ele usa a variedade linguística centrada na oralidade, apesar de certa monitoração estilística, corroborando, assim, para o que Bortoni-Ricardo vai dizer sobre a sobreposição de oralidade e letramento, pois não são dois polos estanques e sim de sobreposição dependendo do contexto de utilização da língua.

Bortoni-Ricardo (2004; 2005) concebe a ecologia do português brasileiro como um *continuum*, já referenciado neste trabalho nos aportes teóricos. Dentre eles, há o *continuum* de letramento, **cujos polos são constituídos**, respectivamente, por **práticas sociais de oralidade** e **práticas sociais de letramento** que ocorrem paralelamente à padronização da língua; e o *continuum* do **monitoramento estilístico**, que compreende desde as conversações mais informais até as interações planejadas. Ela explica que, nos diversos domínios sociais, inclusive na sala de aula, as atividades próprias da oralidade são conduzidas em variedades informais da língua, enquanto para as atividades de letramento os falantes reservam um linguajar mais monitorado.

Pensando nessa perspectiva e percebendo que, nesse *continuum*, as práticas sociais de oralidade e letramento são fluidas e se sobrepõem, visto que elas podem ocorrer simultaneamente, localizamos no primeiro gráfico abaixo, a representação do *continuum* de oralidade/letramento do seguinte relato do licenciando Pequi, que, apesar de uma forte sobreposição com a oralidade, encontra-se mais próximo do polo do letramento, uma vez que, partindo de um evento de letramento, Pequi realiza uma autoavaliação da sua experiência nas Oficinas de Letramento e demonstra, como pode ser comprovado no trecho a seguir, uma consciência do seu lugar de aprendizado.

Ele já percebe que existe uma variação da língua, tanto oral quanto escrita e que, para atingir o letramento acadêmico, ainda necessita de muito estudo. No entanto, as marcas de oralidade ainda estão muito presentes em sua escrita, como a supressão da desinência *r*, conjugação verbal inadequada, falta de concordância de número, uso da conjunção aditiva **mais**, no lugar da adversativa **mas**. Nesse momento, Pequi aproxima-se mais do polo da oralidade, como pode ser representado no segundo gráfico.

Sim, me ajudou e muito, tanto na criação de texto, como na minha fala, aprendi a falar um pouco na linguagem mas monitorada, tanto na pronúncia quanto na escrita. Apesar que ajudou bastante, mais ainda tenho que me empenha mais na leitura, isso aí ainda falto me educar um pouco mais. (Pequi, 23 anos – Protocolo verbal escrito sobre as Oficinas de Letramento para inserção de estratégias de leitura e de produção de textos acadêmicos)

ORALIDADE-----



-----LETRAMENTO



2º gráfico – há uma forte sobreposição de oralidade

Fonte: autoria própria.

No próximo trecho do protocolo verbal escrito de Pequi, fica exposto como nosso colaborador associa a aprendizagem da escrita ao bom desempenho com a leitura, corroborando assim, com uma das características afirmadas pelo letramento autônomo no que tange a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, de funcionamento regido pela lógica e sem contextualização social, ou seja, o contato com a leitura e escrita, pela própria natureza da escrita, faria com que a pessoa aprendesse, gradativamente, habilidades que a levariam a estágios universais de desenvolvimento, concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 1995).

Preciso melhorar na leitura, depois de melhor na leitura vou ser melhor na interpretação e interpretando bem vou escrever bem e daí sim vou ser um bom estudante. Acredito sair daqui muito bem educado no ato de ler. Quero muito e preciso ser um bom leitor e depois disso acredito que vou estar com metade do caminho percorrido (Pequi, 23 anos).

Percebemos, no relato de Pequi, o quanto ele considera o letramento autônomo responsável pelo seu sucesso acadêmico. Embora não possamos desconsiderar que este letramento lhe possibilitará acesso aos espaços privilegiados da sociedade, visto seu reconhecimento social, não podemos desconsiderar as possíveis consequências negativas dessa ideia quando descontextualizada, ou seja, desvinculada do seu contexto e vista, a língua, como um produto completo em si mesmo e a aprendizagem da leitura e escrita de única e exclusiva responsabilidade da pessoa, bem como o seu fracasso.

3.1.2 Enfrentando os desafios – PEQUI, 23 anos

No trecho a seguir, retirado do *protocolo verbal escrito*, Pequi faz uma reflexão acerca de suas estratégias de aprendizagem expondo-as, bem como suas dificuldades:

Devido ao cansaço mental e os momentos de preocupação com a família distante, encontrei algumas dificuldades na compreensão na disciplina, nos conteúdos oferecidos pela disciplina, surgiu bastante para o meu aprendizado ou seja uma bagagem de muita informação, porém, em pouco tempo passou muita coisa, e isso implica o quanto e também com a cabeça cansada, não deu para fluir/ captar todas as explicações. Eu não tenho nenhuma estratégia específica, ao meu ver o caminho é prestar atenção nas explicações, e também nas leituras. Aprendo de acordo com as explicações que tem comparações ao cotidiano da minha realidade. A minha maior dificuldade é em conseguir fazer interpretação do sentido de um texto, por exemplo: isto aconteceu na atividade que a professora passou para fazer referente a revista. Foi uma boa iniciativa da professora pois para mim foi novidade, pois nunca *tia* lido uma revista na vida. Tive dificuldades pois na revista se têm textos longos e bem escritos ou seja difícil para minha compreensão de interpretação dos sentidos das palavras, na hora de fazer a classificação dos campos semânticos. A superação vai vindo com as práticas de leituras e os conhecimentos das palavras dos vocabulários

acadêmicos. Na teoria oral acredito que me dou um pouco melhor pois o professor fez uma boa explicação do conteúdo, os pontos que me dificulta dentro do conteúdo é só a parte de *identifica* elementos em textos grandes com uma linguagem muito difícil. Mas em frases por exemplo já me dou bem, consigo fazer facilmente a interpretação e o sentido na mesma. (Pequi, 23 anos).

Pequi relata dificuldade de concentração em razão da distância da família, visto que, por ter um formato de alternância, o curso da LEdoC é dividido em dois tempos: o Tempo Universidade (T.U), que equivale aos semestres dos cursos regulares, com duração aproximada de 60 dias, com 8h/a, de segunda a sábado, quando os estudantes ficam em alojamento coletivo construído na área da UnB, destinado, prioritariamente, à LEdoC. Geralmente, no T.U, os componentes curriculares são divididos por semana e apesar das dificuldades elencadas por nosso colaborador, ele alcança o desenvolvimento e o conhecimento proposto nos componentes curriculares. Nesse período, os estudantes têm aulas práticas e teóricas, participam de inúmeros aprendizados e se auto organizam para a realização de atividades. O Tempo Comunidade (T.C), por outro lado, ocorre nas comunidades de origem dos educandos.

Nosso colaborador também menciona sua dificuldade de compreensão textual quando o texto é longo e marcado por um léxico distante de sua realidade, deixando claro sua necessidade de expansão lexical, principalmente do vocabulário acadêmico e, apesar de relatar que não tem nenhuma estratégia específica de aprendizagem, Pequi reconhece que sua aprendizagem se dá centrada nas explicações do professor e nas leituras relativas às aulas. Bem como admite ter mais compreensão a partir das práticas da LEdoC em associar teoria e prática à realidade em que o estudante está inserido.

No protocolo verbal oral, agora registrado por meio de gravação, Pequi vai nos revelando aspectos de como o desenvolvimento do letramento acadêmico está influenciando sua oralidade e como ele tem lidado com essa transição. No trecho a seguir, o conceito de **competência comunicativa** de Dell Hymes (1995) fica bastante evidenciado no que tange às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala (BORTONI-RICARDO, 2004).

[...] si cê tenta fala correto no sentido assim... dentro da comunidade /?/ chega falanu bichu tá metido agora que foi pra Brasília.. entendeu aí tipo então termina no caso meu.. lógico... termina tendo mais dificuldade que tipo..às vezes tento acertar o máximo aí quando chega lá (refere-se à comunidade) eu tenho na minha consciência às vezes eu /?/ termino falando normal porque senão vai ter um julgamento que... a pressão é pros dois lado ou tem que ser certo ou então se cê tá tentando ser certo.. ta querendo ser metido /?/ eu sempre to falanu como a comunidade.. só que a aprendizagem pra gente é bom mesmo.. eu mesmo quando falo errado no sentido assim.. não errado.. não formal.. adequado... eu tenho consciência de onde tiver... também eu falo assim porque já é aleatório.. aí eu volto de novo [...] (Pequi, 23 anos).

Outro aspecto importante revelado no trecho transcrito é referente a um dos nossos objetivos específicos que procura *identificar por meio de protocolos verbais e das entrevistas como se dá a transição da oralidade para a escrita acadêmica dos colaboradores de pesquisa da LEdoC, considerando os aspectos de cultura e de*

identidade. Tendo em conta esses dois últimos aspectos, Pequi nos revela uma oscilação na sua forma de falar, culturalmente marcada na comunidade, com sua identidade de universitário. Essa oscilação e a cobrança de membros da comunidade acabam gerando um conflito no uso da língua por parte de Pequi.

No trecho que segue, fica muito clara a consciência linguística de Pequi. Ele sabe dos seus traços graduais como a supressão do /r/ dos infinitivos, oscila na marcação do plural dos sintagmas nominais e verbais, apresenta traços descontínuos e, apesar de sua oralidade ainda ser bem marcada por esses traços, que no contínuo de Bortoni-Ricardo (2004), estaria localizado entre o **rural** e **rurbano**, pois apresenta características que preservam muito de seus antecedentes culturais, principalmente no seu repertório linguístico, Pequi já começa a apresentar influência urbana, com destaque para a influência acadêmica, visto que percebe a variação linguística que há em sua comunidade e também na universidade.

[...] lá (referindo-se a um evento de Agroecologia que participaram pela UnB) que eu percebi um pouco da linguagem assim.. diferente.. tipo a galera fala cabulo::so a linguística deles... queria falar os 'r' tudo... eu percebi assim.. que meio social (referindo-se à linguagem) que às vezes acompanhava memo...mas não tinha essa de falá não... e eu acho que eu participava mais.. tipo assim.. tem hora que eu fico querenu participa... tipo aquele dia do livro lá.. da:: ... Stella.. Stella Maris... tipo teve algumas vezes lá (refere-se ao dia da aula da professora Stella Maris sobre Sociolinguística – encontro do SOLEDUC) que eu enchi a boca pra eu falá... só que aí eu lembro... igual na comunidade.. também às vezes eu tô.. tipo quando cê tá na faculdade por exemplo.. muitas das vezes que as pessoa joga a responsabilidade... assim tipo.. ah::... não sei explicá.. aí eu fico meio que com medo.. assim.. me recuo com medo tipo... de repente de no meio ali.. por exemplo.. eu tenho reunião na Câmara.. assim... às vezes eu levanto muita ideia.. só que joga na mão de outro pra falá... aí eu falo quando depende do tipo de pessoas que tão ali no dia da sessão né?... que:: com os vereadores lá a gente debate de outra forma também... mas quando tem uma galera que domina pra caramba.. que sabe que a gente tá numa faculdade por exemplo... e principalmente.. eu fico com medo de.. de repente eu cometê muitas falha nas palavras né?... e... e com isso impricá na questão do curso.. tipo.. desvalorizar o curso.. aí eu fico inseguro nesse clima assim.. porque antes eu era muito participativo... e também não tinha noção que tinha que sê assim.. com certo grupo de uma forma e de outra... então eu levava no geralzão [...](Pequi, 23 anos).

Nosso colaborador consegue identificar o contexto e a adequação de uso da língua, e, em razão dessa noção de adequação, expoente da **competência comunicativa** de Hymes (1995), Pequi nos relata que passa a ter uma insegurança com sua oratória em espaços de pouca intimidade, limitando, muitas vezes, sua participação. Também relata uma preocupação com a reputação da LEdoC, visto que as pessoas, sabendo que ele é universitário, podem associar a competência linguística dele à competência do próprio curso.

No próximo trecho, ainda do protocolo verbal oral, Pequi vai revelando a nós como o letramento acadêmico vem se naturalizando em suas práticas orais, como tem desenvolvido uma consciência dessa transição e como essa mudança também é percebida pelos membros da sua comunidade:

[...] só que aí também tem vez que tanto a leitura de alguns textos que a gente termina usando as palavras... vou supô que eles estranha assim... pra eles. Tipo.. eu tenho um colega lá (refere-se à comunidade) [...] aí quando eu começo a conversá com ele tem assunto que eu termino falando meio que... vamos supô.. usando a formalidade.. aí ele.. “ah:: tá vendo..” tipo assim.. já começa... ele já percebe a diferença [...] (Trecho da entrevista da Pequi).

Já na gravação desse relato, a não adequação da fala mais formal de Pequi ao contexto de conversas informais com um colega de sua comunidade já não parece incomodá-lo como antes. Apesar de saber que está sendo gravado, a presença do gravador não o constrange, e é com muita espontaneidade que ele acaba revelando que a percepção de sua variação linguística pela comunidade lhe soa agora como um reconhecimento por seu desenvolvimento.

Embora, ao incluir a noção de adequação no âmbito da **competência comunicativa**, Hymes exemplifique afirmando que, em situações mais informais, o falante tende a usar estilos mais coloquiais de fala (e vice-versa), este autor também nos recorda que é preciso levar em consideração o papel social desempenhado:

Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em que confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 73).

Assim, entendemos esse momento da fala de Pequi como uma indicação de que ele, em vez de se incomodar ou se envergonhar como antes, agora começa a demonstrar uma mudança de sua identidade linguística.

3.2 Perfil 2 – MURICI, 42 anos

Murici tem 42 anos, nasceu e morou até os 7 anos em Buritis, região rural de Minas Gerais. Em razão do adoecimento do pai, a família migrou para cidade de Formosa/Goiás em busca de recursos para tratá-lo. Nessa mesma cidade, Murici cursou o Ensino Fundamental e Médio na rede pública de Educação. Passou, há 14 anos, no vestibular da Universidade Estadual de Goiás (UEG) para o curso de pedagogia, mas, à época, em razão do casamento, não pôde iniciar o curso. Hoje, divorciada, mora em Flores de Goiás e, finalmente, está finalizando, não o curso de pedagogia, mas o de licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) na Universidade de Brasília (UnB). Murici não tem filhos, está desempregada e mora com a mãe.

Murici é filha de pais com pouca escolaridade, oriundos do distrito de Serra Bonita, região rural de Minas Gerais. O pai, hoje já falecido, foi pedreiro e cursou até a 4ª série do Ensino Fundamental. A mãe, sempre trabalhou nas atividades do lar. Analfabeta até a idade adulta, ela frequentou o programa EJA – Ensino de Jovens e Adultos – após intervenção dos filhos com o pai, pois este não aceitava que a esposa frequentasse a escola. Murici nos relata que:

[...] minha mãe nem o nome dela fazia.. eu me lembro quando era criança ainda que meu pai ficava pegando no pé da minha mãe ..aaah.. eu me lembro de uma história ainda quando mandaram carta pra minha mãe.. com um cheque pra minha mãe.. e meu pai *zombô* da cara dela.. ‘ai! Como pode *dá* um cheque pra uma analfabeta.. né?’ E a gente já *tava* estudando e a minha mãe tinha sempre esse cuidado que quando:... meu pai nem tanto porque *trabaiava* sempre o dia inteiro, né?..a gente conversava mais era com a mãe.. e quando a gente chegava em casa a minha mãe preocupava com a gente.. ela pegava o caderno.. aí eu percebia que ela pegava o caderno de cabeça pra baixo.. chamava a gente..óh:: *vamo fazê* a tarefa..[...] ela pegava no pé pra gente *estudá*.. e foi passando o tempo e ela *memorizô* aquilo que serviu uma ofensa pro meu pai.. e a gente quando já *tava* mais assim num.. sexto.. sétimo ano.. aí ela... a gente via que ela sentava do lado da gente e ficava *oiando* as le::tras e num conhecia e meu pai era aquele homem be::m tradicionalista.. ‘*mulhé* minha não sai de noite.. *mulhé* minha não estuda.. *mulhé* minha é aqui’ né?.. então foi uma luta muita grande que o *querê* da minha mãe junto com a gente pra ela *estudá* .. aí quando a gente estava no ensino médio aí ela quis *estudá*.. aí a gente *trabaiô* a cabeça do meu pai que era pra ela *começá*.. começou a *frequentá* o EJA.. que era pra ela *alfabetizá*.. e ela conseguiu.. ela não concluiu.. mas hoje ela lê.. essas coisas assim.. o básico.. entã::o.. foi a vontade dela e ao mesmo tempo conosco [...] (Trecho da entrevista gravada).

O papel social de dona de casa, da mãe de Murici, apontado anteriormente, reflete a realidade de muitas mulheres que, além de enfrentarem o problema da escassa oferta de escolarização básica para as regiões periféricas, também vê seu desejo de estudar cerceado pelo próprio marido. Consideramos que tal cerceamento encontra-se demonstrado não só na proibição explícita do marido – quando afirmava que mulher dele não saia à noite, nem estudava –, mas também na humilhação e golpes na autoestima que ele produzia na esposa, chamando-a de analfabeta em tom humilhante e zombador.

No entanto, segundo Murici, era justamente essa mãe – tolhida em seu direito à escolarização básica e feita desconfiada de sua própria capacidade de aprender – quem mais apoiava e incentivava os estudos dos filhos, mesmo com um letramento que não conseguia dar conta das demandas advindas das atividades escolares que eles traziam para casa. Tanto apoio pode ser facilmente compreendido como uma demonstração do quanto ela queria o melhor para seus filhos.

Por outro lado, quando ela e os filhos passam a demonstrar uma vontade de que ela também estudasse, as razões para isso podem ser um pouco mais complexas, como a necessidade de reestabelecerem uma possível sincronia perdida.

A sincronia, para Gumperz, resulta do compartilhamento de normas sociais. Por isso, na conversa entre duas pessoas com antecedentes culturais muito diferentes, como no caso de dois estrangeiros, a sincronia pode ser dificultada, resultando também em dificuldades na construção de inferências e na compreensão mútua. (Bortoni-Ricardo, 2014, p. 150-151)

É aí que a narrativa de Murici nos remete à **Sociolinguística Interacional** que, segundo Bortoni-Ricardo (2014), na perspectiva de Gumperz, apoia-se no pressuposto de que interação humana é constitutiva da realidade social. Nesse sentido, poderíamos, inclusive, defender a hipótese de que os movimentos do marido e da esposa tinham uma razão bem similar, embora fossem bem diferentes: se esta pode ter buscado estudar justamente para que uma diferença de realidade social com os filhos escolarizados não

acabasse por constituir uma indesejável mudança na interação com eles, aquele pode ter tentado tolher o direito de estudo da esposa, porque, também, corria o risco de ver sua interação com ela indesejavelmente modificada pela possibilidade de ela constituir para si uma nova realidade social, escolarizada.

3.2.1 Da oralidade para escrita – MURICI, 42 anos

A motivação de Murici para buscar a universidade foi a oportunidade de retomar seus sonhos acadêmicos que foram interrompidos em função do casamento.

Por que resolveu ingressar na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília? (Questionário do projeto SAF)

Primeiro foi pra ocupar minha cabeça pois estava recém separada sem rumo tomar. A universidade veio pra ajudar superar e mostrar pra mim que eu posso, eu consigo. Lutei e estou aqui, agora quero concluir e realizar meus sonhos. (Murici, 42 anos)

Antes de entrar para LEdoC, Murici nos relata que já gostava de ler, entretanto a experiência com a leitura e com a escrita aparentam ter sido mais efetiva durante o momento escolar e, posteriormente, leituras esporádicas de livros e revistas incentivadas pelo irmão, pois, com o casamento, o tempo dedicado à leitura era bastante restrito.

[...]mesmo eu tendo optado por casar.. eu sempre gostava de ler.. é:: de pegar uma revista.. um livro.. mas sempre *tava* lendo pra não *dexá* morrer totalmente.. porque se eu tivesse deixado morrer totalmente hoje acho que não *taria* aqui[...] e meu irmão que incentivava.. me dava livro.. ele formou primeiro que eu.. formou em Geografia[...](Trecho da entrevista gravada).

Na resposta seguinte, do questionário SAF, Murici faz referência às Oficinas de Letramento e de produção de textos acadêmicos ministradas no início do curso da LEdoC, da turma oito e reforça as consequências do tempo que ficou afastada das atividades que envolvem o letramento, especificamente o escolar/acadêmico. Nesta mesma resposta, podemos observar que a realização das Oficinas despertou uma consciência linguística em Murici que a fez avaliar a escrita de seus próprios textos.

Conte como era sua experiência com a leitura e com a escrita antes de ingressar na Universidade e, agora, como é sua experiência com a leitura e com a escrita na UnB? (Questionário do projeto SAF)

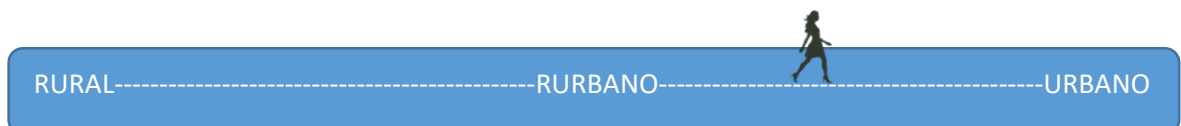
Sempre gostei de ler, mas com o casamento acabei ficando enferrujada, fiquei 13 anos na gaveta. Agora estou pronta para enfrentar meus mitos. Agora na Unb, com as oficinas, comecei a observar as minhas dificuldades. Ex: comecei a reler alguns texto escrito por mim antes da universidade e das oficinas, a diferença é assustadora (Murici, 42 anos).

Nossa colaboradora menciona ter estado, em função de seu casamento, “13 anos na gaveta”, o que nos sugere que ela passou mais de uma década considerando-se cerceada em seu desejo de prosseguir com os estudos, à espera da oportunidade de poder estudar novamente, repetindo, de certa forma, o papel social de sua mãe. Apesar

desse longo período “na gaveta”, ela revela já conseguir perceber uma mudança significativa tanto em sua oralidade quanto na escrita, se comparadas ao início do curso, conforme o relato a seguir:

[...]eu poderia dizer assim que houve uma grande diferença... uma grande diferença tanto no *falá*... falar e na escrita.. né?... Assim.. é::... eu tenho um irmão que ele é formado e ele *tá* fazendo.. fez o mestrado.. então eu tinha sempre o receio de falar com ele.. porque toda vez que eu falava com ele.. ele me corrigia.. né? E eu num me sentia confortável.. aí:: ele sempre passava material pra mim.. até tô com um monte de material pra estudar da área de português.. então hoje eu já tenho mais facilidade de falar com ele.. tá entendendo? E assim::... essa aproximação que eu tive dos livros.. da gramática e dele e aqui da Ledoc.. ficou mais fácil pra mim.. eu até passei num concurso... é:: contrato da Fundação... então.. é::... assim.. me senti assim.. que foi muito válido pra mim.. né?... porque antes eu tinha esse receio.. e hoje não... hoje eu me sinto assim.. pra escrever a.. umas certas coisas.. tudo bem que eu não *tô* cem por cento.. aí hoje quando vou redigir assim um texto.. ainda continuo assim pedindo a ajuda dele [...]

No *continuum* de urbanização de Bortoni-Ricardo (2004), apesar do uso de uma linguagem mais monitorada, por se tratar de um contexto de entrevista, Murici se localizaria entre o **rurbano** e **urbano**, conforme gráfico a seguir, uma vez que há presença de traços graduais e descontínuos em seus relatos orais, apesar da influência do letramento já aparecer bem marcada em sua oralidade, como demonstrado no cuidado com as concordâncias dos sintagmas nominais, sintagmas verbais. Ela, conscientemente, evita fazer supressões nas palavras e mesmo usando uma variedade mais coloquial, já podemos notar uma variação mais monitorada no uso da língua de Murici.



Fonte: autoria própria.

A influência do letramento acadêmico na oralidade começa a gerar uma transformação na variedade linguística do licenciando da Educação do Campo e este, quando volta para sua comunidade, oscila entre as variedades com as quais convive, muitas vezes causando uma reação das pessoas a sua volta. Nesse momento, o falante tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando, segundo a teoria da **competência comunicativa** de Dell Hymes (BORTONI-RICARDO, 2004). No relato a seguir, de Murici fica evidenciado o exercício dessa competência.

[...] a família fica falando assim: “Calma, universitária! Cê num tá... Cê tá agora em casa, universitária”... aí você relaxa e com o passar do tempo você tá caindo nas mesmas coisas..(refere-se à variedade rurbana) aí vem o choque de novo quando você volta /?/ pra cidade.. aí em uma semana você está falando o... (refere-se à variedade acadêmica [...]) (Trecho da entrevista de Murici 42 anos).

Nossa colaboradora já vivenciou a experiência da sala de aula como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e nos relata quais estratégias utilizou para lidar com a variedade linguística dos estudantes da Educação

Básica, visto que era uma turma de 8º ano, e, assim, nos revelou, também, suas próprias estratégias linguísticas.

[...]..eu.. quando entro na sala eu tento me adaptar à linguagem deles... pra depois *vim* a monitorada porque.. pra você ganhar.. entendeu? (referindo-se à empatia com a turma).. porque não adianta eu chegar toda certinha e tal... vai dar um choque né?... então.. “Aí professora, bêlê?” (reprodução da fala dos estudantes)..“Beleza” (resposta de Murici aos estudantes).. Então.. e aí vai.. e depois a gente vai entrando mais na... [...] (referindo-se à variedade padrão). (Trecho da entrevista gravada)

Percebemos, acima, que Murici, para assumir a identidade de professora, também assume uma preocupação com a variedade linguística, corroborando o que aponta Bortoni-Ricardo (2005, p. 176), quando afirma que, “quando falamos, movemo-nos num espaço sociolinguístico multidimensional e usamos os recursos da variação linguística para expressar esta ampla e complexa gama de identidades distintas”.

Revela, também, sua competência comunicativa ao considerar a variedade linguística dos estudantes e ao buscar estratégias de como introduzi-los a uma nova variedade, aproximando-se do que diz a **Etnografia da Comunicação**, em que Dell Hymes (1977) discute, entre outras coisas, a importância da observação do contexto de comunicação em que estamos inseridos de modo a discernir padrões próprios da atividade da fala.

3.2.2 Enfrentando os desafios – MURICI, 42 anos

No trecho a seguir, retirado do *protocolo verbal escrito*, Murici faz uma reflexão acerca de suas estratégias de aprendizagem expondo - as, bem como suas dificuldades:

Minhas estratégias é estudar em casa para que eu possa acompanhar minha turma, pois eles estão na faixa etária de *está* na universidade e eu estou recomeçando minha vida voltando a estudar e concluir o curso superior. No contexto de semântica *ficou* algumas dúvidas em relação ao campo semântico e anáfora, pois o tempo foi pouco para assimilar os conteúdos, porém os professores explicaram e revisaram. Minhas superações estão sendo alcançadas, porque tinha dificuldade de acompanhar a minha turma, hoje já estou mais ágil, estou mais ponderada, com os, estudos, isso ocorreu devido minha faixa etária de idade e o meu afastamento dos estudos, porque fiquei muito tempo fora da sala de aula (13 anos), mas estou me esforçando para superar me. Já na revista ficou mais claro pra mim (faz referência a uma atividade desenvolvida com revistas), pois o reforço das aulas de linguística ajudou me bastante [...]

Murici nos relata que tem, como estratégia de aprendizagem, o estudo além do período escolar, isto é, durante o tempo comunidade (TC) e a participação em aulas extras durante o TU, visto que, segundo ela, suas maiores dificuldades se dão em razão do tempo em que ficou afastada da sala de aula e por se considerar mais lenta na aprendizagem, em razão da idade, se comparada ao restante da turma.

Nos momentos de encontros com Murici para entrevistas, gravações de protocolos e narrativas orais, ela sempre se manteve tranquila, espontânea, mas sempre atenta à monitoração da fala.

[...] a luta nossa.. agora /?/ é ter lá (refere-se à cidade que mora, Flores de Goiás) um ensino superior pra terminar... pra quem quer /?/ como estamos fazendo.. como os jovens têm que sair.. não deixar a família pra trás e muitas vezes aqueles que saem da cidade pra fazer o ensino *superiô* não acabam voltando, né?... então a gente até está fazendo umas entrevistas e um artigo sobre isso [...] (Trecho da narrativa oral).

Retomando a concepção da ecologia do português brasileiro de Bortoni-Ricardo (2004; 2005), que nos remete à ideia dos contínuos, podemos observar, no trecho acima, da narrativa oral de Murici, bem como nos gráficos a seguir, a representação das práticas sociais de oralidade e letramento e que estas são fluidas e se sobrepõem, visto que elas podem ocorrer simultaneamente. Mesmo apresentando características acentuadas de letramento, há presença de traços graduais como o apagamento do /r/ em final de palavras, “superiô”, comuns na oralidade e, também, traços descontínuos, conforme os demais relatos apresentados no decorrer das entrevistas. Sendo assim, podemos localizá-la mais ao centro do *continuum*, conforme gráfico que segue:



Fonte: autoria própria.

Já num segundo momento, podemos notar as fortes marcas do monitoramento da fala, presente tanto no léxico quanto na postura diante do discurso. Assim, entendemos que Murici localiza-se no *continuum* de monitoração estilística mais próxima do polo mais monitorado, conforme gráfico abaixo.



Fonte: autoria própria.

3.3 Perfil 3 – BARU, 23 anos

Filho de pai nordestino e mãe kalunga, Baru nasceu em Campos Belos/Goiás, mas sempre viveu em Teresina de Goiás, cidade de 3.016 habitantes (censo 2010, segundo IBGE) e de pouca infraestrutura. Kursou toda a Educação Básica na rede pública de ensino de Teresina, assim como uma grande parcela dos estudantes da região, visto que a maioria das comunidades rurais e quilombolas próximas não tem escolas e, para se deslocarem até as escolas mais próximas, eles dependiam do transporte escolar fornecido pela Prefeitura, tendo que caminhar uma longa distância até o local de embarque. Além disso, o fornecimento desse transporte não funcionava com a devida regularidade em função da precariedade das estradas e da própria manutenção desses ônibus.

[...]Teresina fica no nordeste goiano..muito próximo de Cavalcante.. 22km.. pra ir para Cavalcante tem que passar em Teresina.. lá é cidade.. cidade de dois mil e quinhentos habitantes.. mas é cidade.. estudei lá...lá tem escola de fundamental e médio.. estudei sempre lá.. alguns anos estudei no período vespertino em que 95% dos alunos são da área rural.. das comunidades... vem todo mundo pra lá.. pra *fazê* ensino fundamental e ensino médio.. normalmente não tem nas escolas do campo...[...]
(Trecho da entrevista de Baru, 23 anos).

A mãe de Baru é empregada doméstica. Nasceu na comunidade Kalunga Ema, próxima de Teresina, mas cresceu e viveu por um tempo em Cavalcante. Posteriormente, mudou-se para Teresina, onde cursou o Ensino Fundamental e o Médio na rede pública de Educação, enquanto o pai, paraibano, concluiu o Ensino Fundamental por meio do Programa de Ensino de Jovens e Adultos (PROEJA). Trabalhou como pedreiro a maior parte da vida e, hoje, é atendente na rede Expresso do banco Bradesco.

[...] minha mãe concluiu o ensino médio.. meu pai a oitava série do ensino fundamental... minha mãe nasceu na comunidade Ema.. só que já cresceu em Cavalcante.. só que depois voltou pra Teresina.. os pais dela que ficaram mesmo na comunidade.. depois também saíram.. das comunidades.. e é isso.. meu pai.. ele concorreu ao ensino fundamental há pouco tempo no EJA.. ele só tinha a quarta série.. leitura e a escrita também é quase nada.. muito devagar nisso.. /?/ no carão.. o bicho não trabalha no banco sem saber ler e escrever direito? [...]
(Trecho da entrevista de Baru, 23 anos)

Nesse trecho, Baru nos revela os multiletramentos do pai que, apesar da dificuldade com a leitura e escrita, trabalha num contexto permeado por exigências dessas duas tecnologias, conseguindo também, desempenhar várias outras atividades que exigem diferentes letramentos, como o matemático, visto que trabalhar num banco, requer contato com códigos alfanuméricos e atividades de cálculos.

3.3.1 Da oralidade para escrita – BARU, 23 anos

Vários fatores contribuíram para que Baru buscasse a Universidade, especificamente à UnB e na Educação do Campo. Primeiramente, a oportunidade de acesso a um curso superior, e que este curso o capacitasse para as necessidades da comunidade em que vive.

Por que resolveu ingressar na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília? (Questionário do projeto SAF)

Com o objetivo de ingressar no ensino superior prestei o vestibular e felizmente fui aprovado. Devido ser de classe baixa e me envolver constante mente no campo me despertou o interesse interesse de estudar na LEdoC. O despertar do interesse veio por meio de conversa com alunos da ledoc de turmas anteriores (Baru, 23 anos).

Podemos observar uma dificuldade com a ortografia, pontuação e a influência da oralidade na escrita acima de Baru. Este questionário, *projeto SAF*, usado por nós nesta pesquisa, foi aplicado no início do curso, ainda no segundo período e nos revelou o perfil sociolinguístico dos nossos colaboradores.

Vejamos, agora, a reprodução de um *protocolo verbal escrito* produzido por nosso colaborador de pesquisa, no fim do sétimo período.

O que você espera da LEdoC e o que lhe motivou a vir fazer o curso?

A decisão de fazer o vestibular da Licenciatura em Educação do Campo partiu da necessidade e da vontade de ingressar no ensino superior. Não imaginava de forma alguma como era o curso (LEdoC), nem mesmo como era a universidade. Também não me preocupei com a área (referindo-se às áreas de formação da LEdoC: Linguagens, Ciências da natureza e Matemática) que me formaria, pois de fato o desejo

maior era de estar no ensino superior. Ao ser aprovado e entrar na universidade me deparei com um ambiente que ainda não tinha me passado pela cabeça que existia.

Apesar da surpresa me identifiquei totalmente com a universidade e com o curso. Desde então passei a sonhar e desejar que todas as pessoas passassem pela universidade. Com muita frequência me lembrava dos amigos da minha comunidade e o desejo só aumentava de também vê-los na universidade para que tivessem a oportunidade de ver o universo com outros olhos.

Ao conhecer a história da conquista da Licenciatura em Educação do Campo, a qual é resultado da luta dos movimentos sociais me senti na obrigação de continuar fazendo a luta para que outros pudessem ter a oportunidade que estou tendo. Por ser uma licenciatura nos tornaremos educadores críticos, os quais buscarão transformar o modelo escolar para que o mesmo faça uma diferença significativa na vida dos alunos do campo.

Partimos do entendimento que a forma escolar que está posta não condiz com a nossa realidade. As escolas do campo devem trabalhar conteúdos que dizem respeito à realidade do campo, não se trata de excluir outros conhecimentos. Mas sim de valorizarmos o conhecimento empírico construído ao longo de muito tempo em nossas comunidades, bem como nos ensinou Paulo Freire.

Nesse sentido devemos valorizar o que temos e a partir disso construirmos uma gama de conhecimentos, os quais têm relações intrínsecas com nossas vidas, desse modo a escola fará mais sentido para todos os envolvidos.

Esperar algo da LEdoC é esperar algo de nós mesmos, corpo docente, discente, funcionários e todos os envolvidos nesse processo. É de fundamental importância o nosso comprometimento com a nossa formação para termos condições de construirmos uma educação escolar de qualidade para as escolas do campo. Para tanto, devemos trabalhar arduamente fazendo jus a luta dos companheiros que incansavelmente lutaram por essa conquista, inclusive pagando com suas próprias vidas (Baru, 23 anos).

Apesar de utilizar uma norma menos monitorada, é impressionante o avanço que Baru alcançou nesses três anos, considerando o desenvolvimento do letramento acadêmico e o quanto este desenvolvimento contribuiu, também, para os demais letramentos, com destaque para o ideológico, isto é, “que afirma que as práticas de letramentos, no plural, são social e culturalmente determinadas, e , como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida” (KLEIMAN, 1995, p. 21).

Nosso colaborador, em seu relato e lucidez, comprova o que Kleiman (1995) alega ser a deficiência do sistema educacional, visto que este se sustenta numa concepção de ensino da escrita e leitura como o desenvolvimento das habilidades necessárias para produzir uma linguagem cada vez mais abstrata e assim, afastando os grupos minoritários da escola, contradizendo os outros modelos de letramentos que consideram a aquisição da escrita uma prática social e que contribui, muitas vezes, para a transformação social.

Nesse processo de aquisição do letramento acadêmico e de contato com uma diversidade linguística, Baru vai nos relatando sua experiência com a leitura e escrita.

[...] eu.. quando eu terminei o ensino médio por exemplo eu tinha lido alguns livros.. assim.. livros bíblicos.. fora isso.. lei::tura.. escri::ta.. fa::la.. oratória.. tudo muito.. assim da nossa cultura mesmo.. ainda não tinha esse.. essa outra linguagem mais monitorada... mais acadêmica e aí

quando a gente chegou pra cá (referindo-se à LEdoC).. o processo foi só cumulativo.. foi acumulando.. acumulando.. *rapa::iz* a professora.. os professores lá (referindo-se à escola que cursou a Educação Básica) até que tentavam.. mas eu acho que a metodologia não era a mais adequada não porque nem eu e nem os meus colegas liam nada.. nada.. nada.. acho que erraram na metodologia.. de tentar despertar esse interesse por leitura e aí a gente saiu todo mundo de lá.. praticamente semianalfabeto mesmo.. de escrita e leitura.. tanto é que até hoje a gente anda se esbarran::do aí em algumas coisas [...] (Trecho da entrevista de Barú, 23 anos).

É muito comum ouvirmos, nos relatos dos estudantes do campo, que estes possuem, como única experiência de leitura, textos bíblicos e textos de livros didáticos, visto que a escola e a igreja têm, em seus espaços, a circulação de textos e por se tratarem de agências de letramento dominante presentes na comunidade.

O uso das entrevistas e da interação do colaborador de pesquisa conosco, conforme nos aponta a Etnografia da Comunicação (HYMES, 1977), nos permitiu investigar diretamente a linguagem em uso, de modo a discernir padrões próprios da atividade de fala. No próximo trecho da entrevista, Barú nos conta sobre sua percepção com relação a sua oralidade e a preocupação de sua mãe com a variedade mais monitorada da língua. Nesse trecho, também há a presença bem marcada de sua identidade linguística.

[...] assim.. dentro de casa mesmo a minha mãe e irmã.. elas sempre.. como é que é.. elas falavam politicamente correto.. elas.. qualquer coisa que falava errado elas estavam o tempo *interim::* corrigindo.. coisa que me dá ra::iva me::smo... é.. mas eu também não levava muito a sério não e.. sei lá.. hoje também não sei se ainda levo... não relaxa.. mas o jeito de *falá* mudou.. certeza [...] (Trecho da entrevista de Barú, 23 anos).

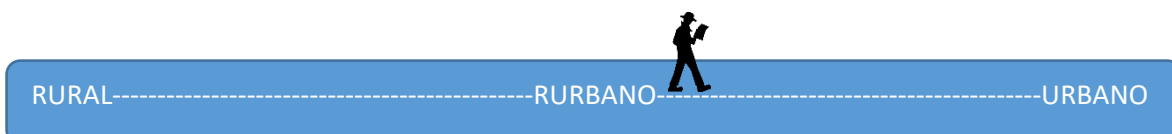
A seguir, nosso colaborador relata a percepção que teve da variedade linguística ao conviver com estudantes de outros cursos da UnB, percepção possível, uma vez que Barú já possui uma consciência linguística e por ter tido oportunidade de conviver com pessoas de variedades linguísticas distintas.

[...] eu percebi essa diferença da fala na ocupação aqui na FUP.. tinha várias pessoas de outros cursos.. e nessa ocupação a gente *aproximô* muito porque todo dia tinha reuniões.. saía para fazer movimento na rua.. ficava de casa em casa lá.. discutindo a questão da PEC com o pessoal..hein!..foi muita interação.. deu pra perceber nitidamente essa diferença da linguagem.. sotaque.. jeito de se expressa::r até com o rosto..com as mãos.. be::m diferente [...] (Trecho da entrevista de Barú, 23 anos).

Num dos trechos da entrevista, com a oralidade bem espontânea, em que há presença de traços graduais como os marcados em “entrô”, “fazenderos” e descontínuos como o “trabaiei”, é possível localizar nosso colaborador de pesquisa nos seguintes contínuos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005), conforme gráficos a seguir, sendo o primeiro relativo ao *continuum* de urbanização; o segundo, de oralidade e letramento; e o terceiro, de monitoração estilística.

[...] /?/ eu.. particularmente... moro na cidade /?/ comunidade... tem muita relação mesmo assim comigo... até porque.. meus avós tinham terra..

meu avô é Quilombola.. mas... acabou saindo do território... aí minha mãe não herdou nada dessa terra .. já da parte da minha vó também que tinha bastante terra.. acho que *entrô* em briga lá com os *fazenderos* e *acabô* perdendo tudo e assim *!?!/* na cidade.. mas assim.. a relação com o campo.. sempre tive.. sempre *trabaiei* em fazenda *!?!/* vou sempre nas comunidades.. a nossa escola lá.. em Teresina lá.. só tem uma escola estadual que tem ensino médio.. o único ensino médio do município nosso é lá na escola estadual e não.. tem aula no vespertino, né? O noturno *!?!/*.. o ensino médio *!?!/* nesse período vespertino.. é 95% dos alunos é das comunidades das áreas rurais [...] (Trecho da entrevista de Baru, 23 anos).



Fonte: autoria própria.

No 1º Gráfico, localizamos nosso colaborador mais próximo ao polo rururbano por entendermos que, apesar da influência urbana, Baru carrega, em sua oralidade, traços culturais significativos de uma herança rural.



Fonte: autoria própria.

Neste 2º gráfico Baru, aproxima-se mais do polo da oralidade, por se tratar de um evento de oralidade, isto é, em que não há um texto norteando o relato e uma maior dependência contextual, bem como a presença de traços graduais e descontínuos, o que reforça sua identidade linguística.



Fonte: autoria própria.

Neste 3º e último gráfico, apesar da espontaneidade do relato, trata-se de um evento em que estão presentes o gravador e a pesquisadora, tornando a interação não tão informal como gostaríamos que fosse e, por mais à vontade que estivesse, percebemos um cuidado de Baru com a própria fala.

Quando questionado sobre a forma que pretende lidar com a oralidade dos seus futuros alunos, Baru demonstra preocupação com a adequação da variação linguística em sala de aula, levando em consideração o nível da turma, o canal de comunicação com os estudantes e a responsabilidade linguística que envolve a identidade do professor de linguagem.

[...] eu tento meio que mediar.. não *vô ficá* falando *academêis* .. palavra difícil pra não *complicá*.. mas também não *vô* fica falando de qualquer jeito porque de repente ele pode *tentá* ficar me repetindo, né? *!?!/*... depois sobra pra mim.. aí tenho que *ficá mediano*.. não vou *falá* nada errado.. vou *procurá acertá* todas as palavras.. os plurais... mas também não vou ficar com esses termos complicados.. aí também no caso lá (refere-se ao estágio) é oitavo ano que eu estagiei.. sétimo e oitavo...[...] (Trecho da entrevista de Baru, 23 anos).

Nessa perspectiva, fazendo referência à Sociolinguística da Educação, Bortoni-Ricardo (2005) confere ao desenvolvimento das ações desta linha teórica, dentre outros princípios, o fato de que a influência da escola e do professor na aprendizagem e/ou aquisição da língua não deve ser buscada no dialeto vernáculo dos falantes, em seu estilo mais coloquial, mas, antes, precisa considerar seus estilos formais devidamente monitorados. Afinal, é, no âmbito da linguagem monitorada, que as ações relativas ao planejamento linguístico exercem influência, porém, com o cuidado em não desvalorizar a variedade linguística adquirida pelos alunos nas relações sociais dentro de suas comunidades, visto que a manutenção das variedades não padrão da língua, que se apoia em fatores psicossociais, tende a ser associada à dimensão de solidariedade nas relações intragrupo e passam a funcionar como símbolo de coesão e identidade para essas pessoas, conforme demonstrado por Baru no trecho que segue.

[...]outra questão que eu preocupava muito lá.. é porque o pessoal das comunidades tem assim.. sua forma de falar e aí a gente num.. num.. tentava mudar isso... mais na forma de escrever, né?.. a escrita.. assim.. pra num *replicá* a fala na escrita... pra *tentá* diferenciar essa questão da escrita.. da fala... *mais*.. a fala deles mesmo.. num pode interferir não.. /?/ tem uma longa história...[...] (Trecho da entrevista de Baru, 23 anos).

Conforme o trecho acima, Baru revela ter uma ideia muito clara a respeito da variedade linguística dos estudantes para os quais lecionou em seu período de estágio. Para ele, a variedade linguística é uma marca da identidade dessas pessoas, portanto deve ser respeitada pela escola quando esta for inserir o letramento escolar na realidade desses estudantes.

3.3.2 Enfrentando os desafios – BARU, 23 anos

No trecho a seguir, da entrevista, Baru refere-se ao letramento que desenvolveu em outros domínios sociais, sendo algumas experiências de oratória que teve antes de entrar para LEdoC e como elas contribuíram para seu desempenho na licenciatura.

[...]antes de *chegá* aqui no curso da LEdoC eu já tinha feito um curso de enfermagem (nível técnico) e um ano de pedagogia (faculdade particular) e sempre a gente tinha que *apresentá* trabalho e também por causa da igreja.. às vezes a gente pregava aí.. por isso que não foi tanto.. não senti tanto.. porque já tinha mais ou menos uma vivência [...] (Baru, 23 anos).

Posteriormente, no trecho retirado do *protocolo verbal escrito*, Baru faz uma reflexão acerca de suas estratégias de aprendizagem, expondo-as, bem como suas dificuldades.

[...] Os conteúdos trabalhados são muito significativos, mas o tempo destinado aos mesmos não permitiu um melhor proveito, visto que o pouco tempo resulta em estudos superficiais. Para maior apropriação dos conceitos deveremos destinar tempos extras para retomarmos os conteúdos, após a revisão é necessário aplicarmos tais conhecimentos teóricos na prática. [...] (Baru, 23 anos).

Assim como nos relatos dos nossos colaboradores de pesquisa anteriores, *Pequi* e *Murici*, *Baru* também atribui ao pouco tempo e ao excesso de conteúdo, o papel de principais dificultadores do seu processo de aprendizagem. E como estratégias de aprendizagem, o estudo concomitante é quase que unânime entre os licenciandos.

No protocolo verbal oral, agora registrado por meio de gravação, *Baru* vai nos revelando aspectos de como o desenvolvimento do letramento acadêmico está influenciando sua oralidade e como ele tem lidado com essa transição. No trecho a seguir, o conceito de **competência comunicativa** de Dell Hymes (1995) fica bastante evidenciado no que tange às normas sociais e culturais que definem a adequação da fala, segundo Bortoni-Ricardo (2004).

[...] *mais* assim.. teve sim um.. uma.. um aprendizado que se acumula aí esses quase três anos aí de LEdoC.. a gente vai ampliando aí.. tomando mais conhecimento.. aquela questão que os meninos já *colocou* aí mais cedo.. agora a gente já sabe mais ou menos diferenciar essa linguagem acadêmica da nossa linguagem lá cultural.. onde é que devemos usar o quê! Essa linguagem mais adequada.. acho que é isso mesmo[...] (*Baru*, 23 anos).

Outro aspecto importante, revelado no trecho transcrito a seguir, é referente a um dos nossos objetivos específicos, que procura *identificar, por meio de protocolos verbais e das entrevistas como se dá a transição da oralidade para a escrita acadêmica dos colaboradores de pesquisa da LEdoC, considerando os aspectos de cultura e de identidade*. Tendo em conta esses dois últimos aspectos, *Baru* nos revela uma oscilação na sua forma de falar, culturalmente marcada na comunidade, com sua identidade de universitário. Essa oscilação e a cobrança de membros da comunidade acabam gerando um conflito no uso da língua por parte do nosso colaborador e uma necessidade de justificar-se perante o seu interlocutor.

[...] o curioso que.. algumas pessoas eles falam.. que *cê* *conversa* alguma coisa mais diferente.. AH::: pronto.. agora porque tá na faculdade fica metido e tal.. aí já vem outras que se *fica* com aquela.. aquela linguagem nossa mesmo.. cultural.. eles já fala.. uai.. *cê* não tá estudando pra ser professor como é que *cê* fala assim?.. aí a gente tem que *fazê* meio que uma mediação.. *explicá* pra.. pra.. quem disse que a gente não tem o tal conhecimento aqui daqui da.. da academia.. linguagem mais monitorada.. a gente fala pra eles que a gente tem.. a gente conhece as duas formas de *falá* e que.. naquele contexto não tem necessidade de *fica* falando assim e pros metidões.. pros que chama a gente de metido a gente.. sei lá.. leva na conversa.. nã::o.. é só umas coisinhas que a gente vai aprendendo e acaba reproduzindo aqui.. ma::is .. não é questão de ser metido nã::o [...] (Trecho do protocolo verbal oral de *Baru*, 23 anos).

No próximo trecho, ainda do protocolo verbal oral, *Baru* vai nos revelando como o letramento acadêmico vem influenciando sua transformação social e contribuindo com ela, sua identidade e se naturalizando em suas práticas orais, e, também, como essa mudança é percebida pelos membros da sua comunidade.

[...] eu *tava* lá.. na roda de amigos lá e nós *foi falá* de política.. foi antes do dia da eleição e aí conversando lá com eles eu falei a palavra democracia.. aí um primo *olhô* pra mim e "ÓH::: tá danado mesmo.. antes *cê* só falava de *chupá* cana.. *pegá* cana no quintal dos outro escondido..

agora já tá falando até de democracia” (risos do estudante)... *vô esquecê disso mais nunca!* (Baru, 23 anos).

O domínio de outros usos e funções da escrita, segundo Kleiman (1995), está muito além das atividades rotineiras do cotidiano, significa, efetivamente, o acesso a outros mundos. Nessa mesma linha de pensamento, Mollica (2014) defende que o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidade e poder, extrapolando os limites da escrita e, nesse sentido, o desenvolvimento do letramento como prática social viabiliza à pessoa tornar-se protagonista da sua própria história, como podemos observar no relato de Baru abaixo.

[...]outra questão é... tem professoras da comunidade lá.. formados aqui na LEdoC que não consegue trabalhar na escola por causa das políticas... aí eles encontram pessoas lá da cidade /?/ dia pra comunidade.. mas não contratam pessoa da comunidade pra trabalhar... eu pelo menos já falei.. a partir de agora.. agora não porque já tem um tempinho que eu me envolvi um pouco com a política lá e tudo que eu vejo que não cabe no meu conceito.. eu aviso o pessoal aí e tô reivindicando.. óh:: isso aí tá errado.. vô na câmara.. nos vereador e falo[...] (Baru, 23 anos).

Observamos, no decorrer dos relatos de Baru, o quanto ele avançou no desenvolvimento do letramento acadêmico nesses últimos três anos, considerando, principalmente, sua escrita inicial, como apontada no exemplo do questionário SAF e as últimas escritas registradas para esta pesquisa, como o protocolo escrito que segue. Também, ressalta-se o avanço no letramento ideológico no que tange a uma consciência social que faz com que ele se perceba parte de sua comunidade e capaz de transformar a realidade em que vive.

Vocês estão, praticamente, chegando ao final da licenciatura. Em breve serão docentes. Quais as expectativas para o futuro? O que pretendem?

Algumas realizações são essenciais, entrar no mestrado, passar em um concurso, ser educador popular e principalmente ser um militante das causas sociais. Tendo a compreensão que podemos ter um mundo mais justo e mais igualitário, sem que pessoas tenham que morrer de fome diariamente.

E a nossa principal ferramenta para tais conquistas é a educação, portanto, é continuar firme nos estudos e lutando para que as outras pessoas tenham a oportunidade de estudarem. Assim como estou tendo porque outras pessoas lutaram para que eu tivesse essa oportunidade de hoje.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da UnB transformou a minha vida por completo, sou grato a todos e todas que contribuíram de alguma forma para a obtenção de dessa conquista. Para, além disso, sou grato a Deus. (Baru, 23 anos).

Esse último relato de Baru nos remete à **Etnografia da Comunicação** no que se refere à relação da linguística com o social, uma vez que considera a linguística socialmente constituída, sendo esta, investida de uma função social que dá forma aos modos como os traços linguísticos são encontrados na vida real (FIGUEROA, 1994).

Outro ponto que me chamou muito a atenção foi com relação à oralidade de Baru. Ele a defende como parte de sua identidade cultural e de resistência de sua comunidade. Portanto, a mantém com baixo monitoramento, por outro lado, ele já desenvolveu

habilidades linguísticas e comunicativas suficientes, capazes de sustentar uma padronização da língua escrita com baixíssima interferência da oralidade.

3.4 Perfil 4 – BURITI, 25 anos

Buriti nasceu em Tabocas do Brejo Velho, área rural da Bahia, mas, há 20 anos, vive com a família no assentamento São Vicente, no município de Flores de Goiás/GO. Filho de pais com baixa escolaridade, Buriti nos relata que o pai ainda tentou continuar os estudos por meio do PROEJA, entretanto, o programa foi desativado na região. A mãe é dona de casa e, o pai, lavrador.

[...] eu sou de Flores de Goiás.. é.. do município de Flores.. assentamento São Vicente.. acho que eu moro lá uns vinte anos.. na minha família...meu pai e minha mãe não concluíram o ensino médio.. nem o fundamental.. acho que foi até a quinta- série se eu não me engano.. ou oitava..num lembro direito.. minha mãe é bem letrada.. ela consegue lê e escrevê bem até agora.. só que não continuou com o estudo.. meu pai também.. ele tem uma certa dificuldade em escrita né? Ele lê.. mas ele uma vez tinha continuado os estudos no EJA.. só que tinha parado o programa lá... isso era quando eu estudava ainda.. lá pros meus 16 anos.. por aí...[...] (Trecho da entrevista de Buriti, 25 anos).

Buriti cursou o Ensino Fundamental e o Médio na rede pública de Educação. Ele nos relata que os professores das escolas de sua região não têm licenciatura, dificultando, assim, o desenvolvimento do letramento acadêmico na escola, e os que a possuem, principalmente em Educação do Campo, não são contratados por questões políticas.

[...] na minha comunidade tem duas escolas.. uma de fundamental e uma de médio.. na São Vicente mesmo tinha só um colégio que era da comunidade que era o Cora.. só que *fechô*.. agora é extensão de uma escola de Flores que é o Castelo Branco... os professores muitos são do Mais Educação.. alguns são do curso do concurso que faz à distância e *otro* que não é formado.. só que não é /?/ o diretor tem uma formação a mais.. não tem ninguém lá com nível superior.. assim... pra professor mesmo... não tem ninguém da Educação do Campo [...] (Trecho da entrevista de Buriti, 25 anos).

3.4.1 Da oralidade para escrita – BURITI, 25 anos

A oportunidade de cursar o Ensino Superior foi o principal fator que motivou Buriti a buscar a Educação do Campo, visto que o acesso de pessoas oriundas de regiões rurais à educação de nível superior no Brasil é bastante recente em nossa história e resultado de ações afirmativas, isto é, políticas públicas que visam diminuir a desigualdade social no país.

Por que resolveu ingressar na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília? (Questionário do projeto SAF)

*Por que foi a única oportunidade que tive de **me ingressar** em uma faculdade, pois antes não tinha condições de **me ingressar** em nenhum outro curso desse tipo. Tenho objetivo de **me forma** e continuar estudando e trabalhando meu ensino nas **escolas**, da comunidade e na comunidade, **é não pretendo parar por aqui...** (Buriti, 25 anos)*

Podemos observar algumas dificuldades de Buriti na produção textual: apagamento do /r/, em final de palavra, como em “formar”, troca da conjunção aditiva “e” pelo verbo ser no presente do indicativo “é”, dificuldade com ortografia, pontuação, colocação pronominal, acentuação e a influência da oralidade na escrita.

Na resposta seguinte, do questionário SAF, Buriti faz referência às Oficinas de Letramento e de produção de textos acadêmicos ministradas no início do curso da LEdoC, destacando as dificuldades que possui com a leitura e escrita. Nesta mesma resposta, podemos observar que a realização das Oficinas despertou em Buriti uma consciência acerca do processo de sua aprendizagem que o deixou entusiasmado perante do fato de conseguir superar suas dificuldades.

Conte como era sua experiência com a leitura e com a escrita antes de ingressar na Universidade e, agora, como é sua experiência com a leitura e com a escrita na Unb? (Questionário do projeto SAF)

Antes não tinha leitura, eu mal sabia ler, e hoje vejo que estou melhorando pois sinto, que isso seja apenas o começo de uma jornada imensa. Percebo que melhorei bastante na minha produção de texto! Consigo ver que posso ir além das 15 linhas mais minha escrita, as vezes deixa a desejar. Mais sinto que mudei... sinto que estou mudando para melhor... (Buriti, 25 anos)

No trecho da entrevista, transcrito a seguir, Buriti nos conta sobre sua percepção com relação à sua oralidade e o conflito que a mudança na sua variação linguística tem provocado na comunidade que vive.

[...] aí depois que eu tô aqui no curso.. já vai pra quatro anos.. três e meio.. a gente vê diferença.. fora.. voltando pra comunidade.. é.. o pessoal de lá vê a gente de outra forma.. acha que a gente tá sabidão.. sabendo de tudo.. chega aí.. tem essas coisa também de *fala*.. vem o *metidão*.. às vezes tem o preconceito ... quando faz uso daquelas palavras estranhas.. não sei o quê.. mas o que significa isso.. aí a gente tem que *explicá* e tal.. mas depois.. AH:: tá vendo óh.. vai pra UnB e volta desse jeito.. só porque foi pra universidade.. aí eu falo é:: vocês também podem conseguir.. tá lá ué...é só *querê*.. é questão de *querê* [...]. (Trecho da entrevista de Buriti, 25 anos).

Fonte: Dados de Pesquisa, 2017.

A sociolinguística interacional, segundo Bortoni-Ricardo (2005), se assenta sobre o princípio de que a linguagem é estruturante das relações sociais. Portanto, a partir do momento em que a linguagem se modifica, as relações sociais estabelecidas por meio dela também poderão sofrer algum tipo de conflito e/ou estarão suscetíveis às transformações, conforme Buriti nos relata em trecho supracitado.

No próximo trecho, Buriti nos remete a Woodward (2000), sobre a questão de que todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder para definir quem é incluído e quem é excluído. Neste caso, o membro da comunidade se sente excluído por Buriti à medida que este passa a usar uma variedade linguística que se diferencia da variedade da comunidade.

[...] o povo acha que a gente é metido.. porque:: tá começando a aprender quer saber mais que os otros... aí acha que a gente *tá querendo ficá* por cima dele... mas aí fica com essas *conversa*.. Ah:: a Unb.. *tá* na UnB agora

vai sê o bichão.. não sei o quê.. agora igual meu primo.. agora tá na UnB começa a *falá* palavra difícil pra gente num *entendê*.. tá vendo[...] (Trecho da entrevista de Buriti, 25 anos).

Nesse processo de aquisição do letramento acadêmico e de interação com o conhecimento letrado, Buriti vai relatando a nós sua vivência que já envolve os letramentos desenvolvidos na universidade e como esse conhecimento vem lhe capacitando e motivando a transformar a realidade da comunidade em que vive.

[...]lá (referindo-se à comunidade) não tem uma associação que trabalhe Educação.. que eu falo com grupo.. ago::ra que a gente *tá* com a LEdoC *começô* um projeto lá.. a gente tá focando nesse projeto... tem uns 20 da LEdoC.. só que nã::o.. a maioria dos interessados e os desinteressados da LEdoC.. não são todos que estão brigando por essa transformação social... aí a gente *começô* também a criar o grupo de teatro.. com movimento político.. é.. o teatro do oprimido.. só que é um grupo de teatro com os jovens do nono ano ao terceiro.. só que a gente quer *colocá* mais gente aí... a gente *tá* trabalhando com esse grupo... é.. a gente veio pra cá *pro* T.U (tempo universidade)... eu a C. e o M. que fica lá (referindo-se à comunidade).. aí eu fico à frente desse grupo.. porque a gente tem que *trabalhá* mais a questão de *apresentá* o grupo pra comunidade... *expô* alguma mostra de cinema... entendeu? Pra *tentá* chamar atenção da comunidade.. porque o povo lá é parado [...](Trecho da entrevista de Buriti, 25 anos).

Buriti demonstrou ser uma pessoa mais tímida e, como as entrevistas e protocolos verbais orais foram realizados em grupo, Buriti dificilmente interagiu durante as conversas com o grupo, mesmo estando entre os colegas com os quais tem intimidade, e, no momento em que estava com o turno de fala, demonstrava timidez e monitoramento na fala.

No trecho a seguir, nosso colaborador relata sua preocupação e indignação com a situação política da comunidade e a falta de interesse dos moradores em participar das questões que envolvem os interesses coletivos de São Vicente. Neste trecho, vamos analisar a fala de Buriti a partir dos contínuos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005), conforme os gráficos a seguir.

[...]o que ganhou (refere-se ao prefeito eleito da última eleição) não vai assumir...teve uma liminar do juiz.. acho que ele foi impugnado pela família.. e não pode .. não sei o que.. agora eu ouvi esse boato /?/e vai *tê* novas eleições.. ou a pessoa que ficou em segundo lugar .. e.. e questão política lá dentro não tem.. tudo largado.. a cidade é parada na questão política.. a prefeitura não administra lá direito.. não tem representante.. entendeu?... comunidade é parada.. a comunidade não se organiza.. não tem movimento.. não tem grupos que se organizam.. *tá* começando a criar agora.. depois que a gente tá aqui.. a gente vai /?/ incentivo.. falta liderança... às vezes tem uma ou duas pessoas que vai lá na prefeitura ou *cobrá*... nem prefeito a gente tem.. entendeu? A associação parada.. sempre que tem projeto pra agricultura.. a grande área no caso.. ninguém se movimenta.. fica.. fica uma coisa assim... tão me *robando* o povo fica falando.. aí não sai do lugar.. num vai pra lugar nenhum.. ninguém tem Educação..[...] (Trecho da entrevista de Buriti, 25 anos).



No primeiro Gráfico, percebe-se que, a partir da existência dos dois tipos de regras variáveis: traços descontínuos, ou seja, que caracterizam as variedades regionais e sociais mais isoladas e também mais estigmatizadas na sociedade urbana, e as de traços graduais que são comuns à maioria dos falantes brasileiros, dependendo apenas do grau de formalidade (BORTONI-RICARDO, 2005), podemos notar em todos os nossos registros e convivência no TU que, apesar de Buriti ser oriundo de região rural, o localizaremos mais próximo ao polo urbano, por entendermos que, apesar de sua origem, ele carrega uma forte influência urbana em sua oralidade apresentando apenas alguns traços graduais em sua oralidade.



Fonte: autoria própria.

Neste 2º gráfico, Buriti aproxima-se mais do polo da oralidade, por se tratar de um evento de oralidade, isto é, em que não há um texto norteando o relato e uma maior dependência contextual, bem como a presença de traços graduais.



Fonte: autoria própria.

Por fim, neste 3º e último gráfico, apesar de demonstrar certa empolgação durante esse relato, Buriti continuou tímido e cuidadoso com a própria fala. Fiquei incomodada com a situação e depois da conversa com o grupo procurei umas das colaboradoras da pesquisa que convive com Buriti durante o TC e perguntei como ele era na comunidade. Ela disse que era a mesma coisa de quando está no TU, “tá sempre monitorando a fala.. é o jeito dele” (Murici, 42 anos).

3.4.2 Enfrentando os desafios – BURITI, 25 anos

No trecho a seguir, retirado do *protocolo verbal escrito*, Buriti faz uma reflexão acerca de sua aprendizagem na LEdoC, expondo seus avanços e dificuldades.

As oficinas tem me ajudado a ler e interpretar melhor um texto, ajuda a observar a forma escrita, as acentuações os pontos a coesão e coerência no sentido da escrita. Para desenvolver e exercitar minhas *praticas* de produção de textos praticamos leitura coletiva e elaboramos resenhas, reflexão de *varios* textos, textos formativos que dizem respeito a nossa formação *como* professores do campo desenvolver essas *praticas* requer muito esforço e dedicação individual. A *compreensão* dos textos que circulam na LEdoC são de fundamental importância para o conhecimento das lutas e da conjuntura política de nosso país e de nossa Comunidade: O conhecimento das *praticas pedagogicas* e teóricas, ajuda a compreender a realidade e buscar melhorias com união e força coletiva, esse conhecimento ajuda a melhorar e produzir textos escritos e produtivos, tanto no TC quanto no TU. A leitura e produção de textos e um tema essencial para a formação dos alunos, por isso gostaria de me aprofundar nesta questão que envolve leitura e escrita dos jovens em formação.

Uma das dificuldades que tenho, é de uma leitura mais *consentrada* (as vezes leio e ao mesmo tempo me esqueço dos conteúdos) a outra é a escrita troco muito as letras esqueço as acentuações percebo que devo trabalhar mais minha leitura e “viajar” menos ler e me concentrar, para assim compreender e escrever melhor as variedades textuais. No ensino médio não tive muita leitura e nem escrevia muito, por assim dizer acredito que meu problema com a leitura veio daí, por isso veja a importância de trabalhar esse tema leitura e produção de texto na formação do jovens.

Nesse trecho, Buriti demonstra ter bastante consciência sobre “onde está”, “de onde vem” e “para onde deseja ir”, em seus processos de escrita e leitura, sabendo identificar muito bem suas principais dificuldades, bem como de onde elas vêm e como pretende superá-las.

Na escrita, além dos problemas com ortografia e acentuação por ele assumidos, também percebemos uma dificuldade com pontuação. Entretanto, as marcas de oralidade mais comuns, ou seja, que normalmente aparecem na escrita, como a falta de concordância nominal e verbal, supressões de desinências, enfim, os traços graduais dos quais fala Bortoni-Ricardo (2005), não aparecem na escrita acima. Quanto à leitura, ele afirma ter dificuldade em concentrar-se nos textos, esquecendo seus “conteúdos” enquanto prossegue na tarefa de lê-los, o que consideramos ser por falta de hábito de leitura e escrita.

Como estratégia para lidar com tais dificuldades, ele pretende trabalhar mais a leitura, “viajando” menos e se concentrando mais, “para assim compreender e escrever melhor as variedades textuais”. O interessante é que tal estratégia surge justamente de sua percepção sobre o quanto suas dificuldades vêm do fato de, segundo ele, ter sido privado do contato com tais variedades textuais, já que, no Ensino Médio, não teve muita leitura, nem escrevia muito. Tal percepção, do quanto sua leitura e escrita foram prejudicadas pela falta de hábito nesses processos, parece ter tido também outra consequência interessante na vida de Buriti: motivá-lo a trabalhar a leitura e a produção de texto na formação dos jovens.

Em outros relatos, nosso colaborador conta ter estudado em escola pública cujos professores não possuíam licenciatura e muito menos eram especializados em Educação do Campo. Aqui, vale uma crítica à educação básica que costuma ser ofertada aos camponeses: uma educação básica urbana para um público rural, o que conflita com o projeto mencionado por Araújo (2016) de uma Educação do Campo, NO campo.

As críticas feitas por Buriti à sua educação básica demonstram, uma vez mais, o quanto não basta ter escolas NO campo. Faz-se necessária, na verdade, uma educação básica DO campo, com projetos político-pedagógicos que atendam interesses locais, contemplando às necessidades específicas dos alunos camponeses e de sua comunidade, bem como respeitando as diferenças culturais por eles apresentadas, uma vez que a variedade linguística do estudante camponês é parte importante de sua identidade.

Como estratégias de aprendizagem, nosso colaborador nos relata que faz uso de tecnologias, como o *smartphone* e internet para acompanhar as aulas da LEdoC, revelando, assim, seu letramento digital, ou seja, capacidade de lidar com a leitura e escrita e com as regras da comunicação em ambiente digital, também desenvolvido no ambiente da LEDOC concomitante ao desenvolvimento do letramento acadêmico, visto que é o lugar de mais fácil acesso a essa tecnologia para os estudantes campesinos.

[...] a cada palavra que o professor usava.. a gente pesquisava na internet porque não sabia o que era.. uma frase diferente da outra.. com palavras diferente.. aí a gente ficava assim... mas o quê que ele tá falando mesmo que não tô entendendo? Que palavra é essa? ... a gente pensava que o curso era a mesma coisa da escola lá (referindo-se à escola da comunidade) [...] (Trecho da entrevista de Buriti, 25 anos).

Por fim, no trecho que segue, Buriti confirma o que Mollica (2014) diz quando nos coloca que a intimidade com a escrita pode ser vivida de modos diferenciados e sua utilização heterogênea são responsáveis pela construção de identidades sociais distintas, assim como pelo grau de envolvimento e participação que cada pessoa tem na sociedade, componentes determinantes para a formação da cidadania.

[...] é igual eu tava falando.. depois que eu entrei pá LEdoC.. mudou muita coisa na minha vida.. eu aprendi mais a olhá essa realidade nossa.. a gente não tinha essa visão.. é::... sabê saberes culturais etc.. e assim.. o curso pra mim está sendo muito construtivo vou dizer assim.. uma construção pessoal.. política também... é:: das questões que a gente vê no dia a dia.. de conjuntura.. essas coisas e principalmente na questão de ir pra escola.. conversá com o povo.. falá com os alunos.. dar aula entendeu? [...] eu me vejo como professor daqui alguns anos...eu nem sou professor ainda e quando a gente vai pra sala (referindo-se à experiência do estágio) e depois tô em algum lugar ou tô na rua andando ou tô no mercado.. os menino chega.. os que viu a gente na escola diz 'ôh professor vai ter aula'.. aí eu tô lá de costas e os menino 'êh professor.. êh professor'.. aí eu.. 'não tão falando comigo'.. aí quando eu viro era comigo e eu 'ah, tá! (risos)...aí é isso que acontece.. a gente se constrói a cada dia que a gente tá no curso.. cada dia que a gente vem.. a cada etapa.. cada tempo comunidade a gente aprende uma coisa diferente [...] (Trecho da entrevista de Buriti, 25 anos).

Os relatos de Buriti nos faz perceber que é no campo das relações sociais que as pessoas constroem seus valores e identidades, e nesse sentido, as práticas de letramento, situadas em diversos contextos e principalmente nos de disputa de poder, e sustentadas por relações sempre mutáveis, possibilita-nos perceber que não vivemos em um mundo rígido, mas em um universo dinâmico de atividades passíveis de mudanças, considerando as relações intersubjetivas que se entrelaçam na performance das identidades sociais (MOLLICA, 2014).

3.5 Perfil 5 – MANGABA, 24 anos

Mangaba tem 24 anos, nasceu na zona rural de Brazlândia/DF, mas viveu mesmo em um vilarejo, região de assentamento chamado Colônia I, nas cercanias de Padre Bernardo, Estado de Goiás.

[...] eu morava antes em Padre Bernardo.. Assentamento Colônia I com meus familiares.. eu tô morando agora em Buritis/MG.. eu saí do Goiás e

agora tô em Minas Gerais... mas meu maior tempo de estudo foi lá em Padre Bernardo... lá onde eu fico tem uma vila lá próxima que chama Monte Alta.. tem outra vila que chama Santa Bárbara e tem o assentamento entre essas duas vilas.. né?.. e lá é município de Padre Bernardo.. não é Padre Bernardo.. Padre Bernardo é um pouco mais longe ainda[...] (Trecho da entrevista de Mangaba, 24 anos).

Mangaba morou, até os 17 anos, nesse assentamento com a mãe e a irmã e cursou o Ensino Fundamental e o Médio no Colégio Estadual Santa Bárbara, na cidade Padre Bernardo. Aos 20 anos, foi morar com o pai em Buriti, Minas Gerais, onde reside até hoje.

A mãe de Mangaba é feirante e cozinheira, cursou até o 9º ano, mas não o concluiu, mesmo assim, foi apoio e motivação na Educação da família. Acompanhava as filhas nas tarefas escolares enquanto conseguiu e ensinou o esposo, comerciante que nunca frequentou a escola, a “fazer conta” e assinar o nome.

[...] A mamãe.. ela estudou até a oitava série.. naquela época falava série.. não era ano.. né! E não entrou no ensino médio.. na verdade ela não concluiu a 8ª série.. que não teve oportunidade.. tinha muita dificuldade com os estudos.. não tinha acesso.. morava na roça.. trabalhava na roça.. tinha dificuldade com o transporte.. tinha que caminhar uma distância muito longa.. então ela não teve oportunidade de terminar os estudos por causa desses diversos fatores.. o meu pai.. ele assina o nome.. faz conta.. mas nunca frequentou a escola.. na verdade quem ensinou pra ele a *fazê* conta.. as letras.. e tudo.. formar frases e assinar o nome.. foi a mamãe que ensinou pra ele de acordo com o aprendizado dela.. mas ele nunca foi à escola... e.. e o meu aprendizado... a mamãe sempre ajudava nas atividades de casa.. de português.. ela sempre ajudava.. só que depois quando a gente foi lá pra 6ª.. 7ª série e tal... e ensino médio.. ela já não.. não.. conseguia mais auxiliar nos deveres de casa aí a gente estudava nos livros.. tinha algum parente que auxiliava e sempre foi assim. [...](Trecho da entrevista de Mangaba, 24 anos).

3.5.1 Da oralidade para escrita – MANGABA, 24 anos

Vários fatores contribuíram para que Mangaba buscasse a Licenciatura em Educação do Campo. Primeiramente, porque queria ser professora, e, também, para capacitar-se para as necessidades de sua comunidade.

Por que resolveu ingressar na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília? (Questionário do projeto SAF)

*Para me capacitar, com o objetivo de ser educadora e dar aula na minha **própria** comunidade, melhorar a formação política, e representar a comunidade bem como ajudar nos processos da comunidade. (Mangaba, 24 anos)*

Nossa colaboradora nos relata que sempre gostou de ler e que foi muito incentivada pelos pais. Tem experiência com a literatura brasileira e, entre essas obras, cita *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, como sua preferida. Entretanto, com a escrita acadêmica, tem pouca familiaridade.

Conte como era sua experiência com a leitura e com a escrita antes de ingressar na Universidade e, agora, como é sua experiência com a leitura e com a escrita na Unb? (Questionário do projeto SAF)

Antes: Textos não coesos, dificuldade em passar para o papel, as minhas ideias, dificuldade na escrita e leitura.

*Depois: Escrevo com coesão e coerência, consigo identificar diferentes gêneros textuais, bem como produzir textos mais **consisos** dentro da academia. (Mangaba, 24 anos)*

Nos relatos de Mangaba, vamos notando como ela percebe a sua oralidade e como essa percepção tem despertado o sentimento de identidade social relacionada à linguagem de sua comunidade. Esse trecho também nos remete a Araújo (2016), quando ela se refere às práticas sociais, destacando as práticas discursivas e de letramento em que as identidades são vivenciadas, experimentadas, contestadas e reinventadas. O discurso é uma forma especial de representar e produzir identidades. As práticas de letramento são terrenos de vivência discursiva e de representação e (trans)formação identitárias, como vemos no depoimento de Mangaba.

[...]depois que chegou aqui que mudou (referindo-se ao seu jeito de falar) .. igual já te falei.. a gente já veio com a bagagem da linguagem da nossa comunidade.. da nossa realidade.. não é que mudou.. que a gente não fala mais do jeito das nossas raízes.. mas acrescentou que agora a gente sabe falar em público.. a gente sabe fazer um discurso.. sabe fazer uma fala.. pode escolher o lugar que vai usar.. vou em tal lugar que é mais monitorado então vou usar isso e isso.. foi o que aprendi.. então acrescentou mais na nossa linguagem além da nossa linguagem /?/... acrescentou muito [...] (Trecho da entrevista de Mangaba, 24 anos).

No trecho que segue, retomamos Moura (2015), em diálogo com Bortoni-Ricardo (2005), quando define, como objeto de estudo da Sociolinguística Interacional, o papel que as estratégias comunicativas têm na produção e reprodução da identidade social no processo interacional e que ela, a SI, abrange as dimensões da fala, da cultura, da cognição e da interação. Nesse viés, Mangaba demonstra conhecimento sociolinguístico da língua ao reconhecer nesta, a presença e influência de uma cultura. Mangaba também nos assevera uma consciência da necessidade de desenvolver a competência comunicativa (HYMES, 1995) em que prevê *quando, onde, com quem e de que forma falar* para lidar com as mais diversas situações de interações de fala. Deixa-nos claro a importância da língua nas comunidades tradicionais, mostrando-nos que vão além da sua função comunicativa, ela desempenha um papel de identidade social.

[...] seria ruim eu chegar na minha comunidade com a linguagem toda monitorada porque lá é onde você vive e todo mundo fala daquele jeito.. cada um tem seu jeito de falar.. lá em Cavalcante.. em Flores.. em Buriti.. tem nosso jeito de falar.. tem o sotaque.. tem as gírias que fala.. então.. a gente continua falando assim.. mas agora a gente já tem uma bagagem de.. de.. é.. de saber.. é.. de monitorar nos momentos certos.. que nem o professor D. falou do guarda-roupa... cada lugar tem uma cultura no jeito que fala [...] (Trecho da entrevista de Mangaba, 24 anos).

No trecho a seguir, da entrevista com Mangaba, ela já demonstra uma consciência linguística e uma habilidade em lidar com a padronização da língua, mesmo diante de momentos em que ocorre uma menor monitoração da fala.

[...] depois da LEdoc a gente já se monitora.. se monitora mais.. quando escapa a gente já se corrige já.. mas é verdade.. se fala assim “ a gente faz a gente faz” ôhh:: a gente já se monitora já quando a gente fala

assim... a gente começa a gargalhar...é assim (risos) [...] (Mangaba, 24 anos).

A seguir, nossa colaboradora constata o desenvolvimento de sua competência comunicativa (HYMES, 1995) e também da sua turma. Ela relata que consegue identificar os contextos de fala e as adequações necessárias a cada um deles. Consegue monitorar a fala e que, também, percebe que, além do monitoramento, há necessidade de se ter conhecimento acerca do assunto proferido.

[...] quando eles (referindo-se aos professores da LEdoC) passavam tipo alguma fala pra gente.. tipo em alguma reunião.. algum seminário.. em algum debate.. aí a gente se monitorava.. falava todo monitorado.. depois os colegas “CARA..CÊ FALOU BONITO” (risos) [...] foi muito interessante também quando tinha outros debates né! Análise de conjuntura quando passava a fala para vários outros cursos a gente percebi que os estudantes.. próprios da LEdoC também falavam muito bem:: bem coeso.. bem coerente com fundamento também do que *tava* falando [...] (Trecho da entrevista de Mangaba, 24 anos).

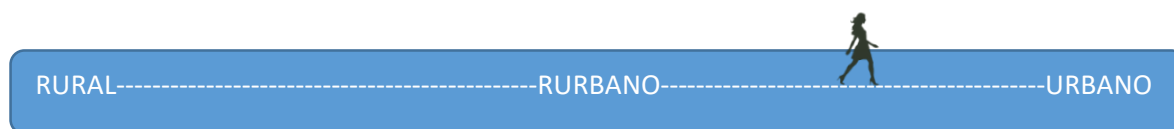
Nesse processo de aquisição do letramento acadêmico, ou seja, uma forma de aquisição de uma variedade mais monitorada no sentido de padronização da língua com fortes influências da escrita, e de interação com o conhecimento letrado, Mangaba relata-nos sua experiência que já envolve os letramentos desenvolvidos na universidade e como esse conhecimento vem lhe capacitando e oportunizando a contribuir com as escolas da comunidade em que vive, entretanto, assumindo uma posição diferente, pois antes era aluna e agora volta como professora. Nesse viés, retomamos o conceito de identidade assumido por Vóvio et al. (2010), que pressupõe uma concepção relacional e discursiva de produção de sentidos. Como discursivamente constituídas e produzidas nas interações sociais, as construções identitárias conectam-se à diversidade de transações sociais pelas quais as pessoas passam, produzindo-as a partir e na circulação por variados âmbitos de convivência, nas posições que podem ocupar nessas circunstâncias e nos usos e apropriação de bens culturais.

[...] no ensino fundamental e médio eu estudei nessa escola.. é minha escola de inserção.. então pra esco::la.. ele.. até os próprios professores que foram meus professores e agora eu trabalho com eles...eles já perceberam a diferença... e tanto na eles pedem ajuda pra escrever um te::xto algum aviso.. eles pedem ajuda aí pra bastante coisa... então aí eles tem muito orgulho porque eles já perceberam a diferença já dá evolução que teve.. desde quando eu estudava lá e agora eu tô indo como professora estagiária então.. do PIBID [...] (Trecho da entrevista de Mangaba, 24 anos).

Além de uma variedade linguística que algumas vezes pode ocasionar em certa inibição nas interações sociais dos estudantes da LEdoC com os estudantes dos outros cursos da FUP/UnB, as pessoas oriundas do campo trazem, para a academia, variados tipos de conhecimentos construídos em suas comunidades, mediante suas culturas e vivências da educação formal, que são partes de sua história de vida e dos letramentos que nesse contexto se constroem e que são compartilhados com outros estudantes no âmbito da universidade. Nossa colaboradora, no trecho que segue, nos relata uma dessas experiências.

[...] na verdade é que a gente nunca teve muita oportunidade de socializar muito com eles e eles com a gente.. eu acho que eles devem pensar assim que a gente é muito diferente e a gente pensa que eles é muito diferente e nem eles vêm e puxa assunto com a gente e nem a gente puxa assunto com eles.. eu achei muito interessante quando a gente teve aula.. a gente foi visitar o assentamento 20 de Março que teve junto a turma de Comunicação.. eu conversei com várias pessoas né! Eles são super abertos a diálogo.. a conhecer a gente... o pessoal de comunicação.. as meninas.. pessoal tudo perguntando sobre as coisas do campo.. das plantinhas e tudo mais.. elas disseram que ... algumas meninas disseram que foram uma das melhores aulas que elas tiveram.. que foi muito importante para elas conhecerem aquela realidade.. do assentamento...[...] achei interessante lá que tinha muitas hortas lá nos quintais das casas lá e o pessoal ficou perguntando.. Ah! essa planta aqui parece com tal planta e por exemplo eu já sabia o nome da planta.. os *estudante* da LEdoC já sabiam.. enfim.. compartilhavam.. essa planta é bom pra isso.. essa é bom pra aquilo.. aí eles já falavam de uma planta que eles conheciam.. e então através desses saberes a gente socializou um pouco.. foi bem interessante [...] (Trecho da entrevista de Mangaba, 24 anos).

No trecho acima, com a oralidade bem espontânea, em que há presença de alguns traços graduais e nenhum traço descontínuo, é possível localizar nossa colaboradora de pesquisa nos seguintes contínuos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005), conforme gráficos abaixo: o *continuum* de urbanização, o de oralidade e letramento, e o de monitoração estilística.



Fonte: autoria própria.

No 1º Gráfico, apesar de Mangaba ser oriunda de região rural, a localizaremos entre o polo rurano e o polo urbano, por entendermos que, apesar de sua origem, ela carrega uma forte influência urbana em sua oralidade apresentando apenas alguns traços graduais em sua oralidade.



Fonte: autoria própria.

Neste 2º gráfico, Mangaba aproxima-se mais do polo da oralidade por se tratar de um evento de oralidade, isto é, em que não há um texto norteando o relato e uma maior dependência contextual, bem como a presença de traços graduais.



Fonte: autoria própria.

Neste 3º e último gráfico, apesar da presença do gravador e da pesquisadora, nossa colaboradora demonstrou total espontaneidade no relato e não se atentou para o contexto da conversa, tornando a interação bastante fluida e informal, como gostaríamos que fosse para, assim, conseguirmos registrar com maior integridade a fala de Mangaba.

Concluimos, também, a partir dos gráficos acima, que ora estão num momento da comunicação, ora em outro, que a pessoa, dependendo do seu contexto de fala, do uso da língua e de toda situação de comunicação de que nos remete à Etnografia da Comunicação de Dell Haymes (1995), no que tange a Competência Comunicativa: o que falar, quando, de que forma e para quem falar, demonstra certa oscilação por parte do falante em função de que vai de um lado para o outro, entre uma variedade mais monitorada e menos monitorada, havendo uma sobreposição de falares, de estilos muito marcado na variedade linguística desses estudantes.

3.5.2 Enfrentando os desafios – MANGABA, 24 anos

Nossa colaboradora nos relata que, no início do curso, um dos seus primeiros desafios foi superar a timidez e o medo de participar das aulas. Sentia-se constrangida perante a turma e os professores.

[...] eu tive dificuldade no começo.. eu vinha armada... ainda.. tipo fechada.. não me abria muito.. agora... (risos) eu ficava... é... com medo de errar.. se o professor perguntava alguma coisa que eu sabia.. mas eu não falava e quando ele ia explicar outros alunos compartilhava e falava era já... era o meu pensamento que eu ia falar... só que eu não... não tinha coragem para falar com medo de errar... e agora já bem /?/... praticamente todo mundo participa.. socializa o aprendizado.. às vezes mesmo sabendo que a gente acha que tá errado a gente fala.. mesmo errando a gente.. a gente fala... “É isso? é não... tá errado... então o que que seria o certo?”... no começo a gente chegou aqui muito preso ainda.. tinha muito medo de errar [...] (Trecho da entrevista de Mangaba, 24 anos).

Como vimos no trecho acima, a preocupação com a questão do “erro” é bastante recorrente nos relatos do estudante do campo, entretanto, essa ideia é vinculada ao estudo das gramáticas prescritivas em que todo e qualquer uso da língua fora do padrão normativo é visto como erro. E por terem pouca intimidade com essa variação sentiam-se, inicialmente, inibidos diante da figura do professor.

No trecho a seguir, retirado do *protocolo verbal escrito*, Mangaba faz uma reflexão acerca de suas estratégias de aprendizagem expondo - as, bem como suas dificuldades:

[...] ESTRATÉGIAS QUE EU USO: Eu costumo estudar no alojamento com as minhas colegas. Fazer leitura no quarto, também costumo anotar as explicações do conteúdo, colocando exemplos voltados para nossa realidade de jovem do campo. Costumamos estudar em coletivo.
DIFICULDADES: dificuldade em compreender a conotação e denotação. As aulas foram poucas, e por isso dificultou muito o aprendizado, foi muito conteúdo ministrado e apreendido em pouco tempo.
SUPERAÇÕES, SUJESTÕES: consegui compreender a maior parte do conteúdo. Os exemplos que foram usados faziam parte da realidade que conhecemos. Sugiro que tenhamos mais aulas da área, pois é fundamental para nossa formação, para termos mais segurança para lecionar em sala de aula.

Num outro momento, também por meio do *protocolo verbal escrito*, nossa colaboradora faz uma reflexão de todo seu percurso acerca do letramento escolar/acadêmico desde o Ensino Médio até as contribuições da LEdoC para sua formação profissional.

No ensino médio, estávamos acostumados apenas com redação e/ou resumo. Chegamos na universidade com um grande déficit em leitura e produção de texto.

Na escola era ensinado apenas o básico numa produção textual, muito menos, havia aprofundamento no processo de construção de um texto. No entanto chegamos na Universidade com um baixo nível de leitura e escrita, isto é, fazendo textos que de certa forma, um pouco “pobres” de conteúdo, e pouco sintetizado, cometendo erros grotescos na escrita, por falta de conhecer as regras básicas de leitura e produção de texto.

Percebe-se bastante a importância das oficinas de produção de texto para LEdoC, os outros temas estudados nas áreas do conhecimentos, são importantes também, porém, a escrita e a leitura necessita de mais aprofundamento em nossas práticas pedagógicas. Na área do conhecimento de linguagens trabalhamos basicamente, a leitura e produção de texto em nossos trabalhos e avaliações.

Nas oficinas, compreendeu-se muito bem, todo processo de como produzir um texto bem claro nas ideias, com coesão e coerência, as diversidade das formas textuais, (resumo, resenha, síntese, relatório etc), compreendemos como usar essas diferentes formas.

A LEdoC é muito importante para os camponeses que sonham em um estudo melhor, mais aprofundado. A maioria de todas as leituras que fiz, foi no curso da LEdoC, aprendemos a praticar a leitura constantemente, a *compreensão*, e a interpretação *apartir* de temas provenientes da LEdoC. Aqui nós praticamos muita leitura, e no momento podemos dizer que, o que aprendemos de leitura e produção de texto, de certa forma estamos praticando.

Os conhecimentos que tem sido *resignificado* em atividades teórico-acadêmicas, são nossas próprias produções textuais, ou seja, no tempo universidade entregamos os textos escritos por avaliação de algum professor no TC, fazemos sínteses, sobre nossa realidade, em diversos aspectos, pois usamos a produção textual para trabalhar os outros componentes curriculares.

Necessitamos aprofundar bastante em todas as formas de produção textual, pois precisamos de embasamento teórico no letramento para sermos professores com boa formação, que façam diferente desta vez, que ensinem os alunos o que aprendemos com melhor aprofundamento na leitura e produção de texto.

Mangaba ainda apresenta algumas dificuldades acerca da escrita, como na ortografia, acentuação, colocação pronominal, pontuação, concordância verbal e de número. Entretanto, ela já avançou bastante na aquisição do letramento acadêmico e o que nos chama bastante atenção é que, assim como os outros colaboradores da nossa pesquisa, ela também demonstra uma preocupação e uma responsabilidade com sua formação profissional no sentido de poder contribuir com uma Educação de qualidade e que valorize sua comunidade, correlacionando aqui aspectos linguísticos e sociais, uma das questões apontada pela sociolinguística, numa perspectiva de conseguir mudar a realidade da Educação do Campo.

3.6 Perfil 6 – ARATICUM, 21 anos

Filha de pais lavradores, Araticum nasceu na cidade de Cavalcante/GO, mas morou a maior parte da vida na Comunidade São José, nos arredores de Cavalcante. Até o 8º ano estudou na escola pública da própria Comunidade e depois disso foi morar em Cavalcante para cursar o Ensino Médio. Sua mãe é da Comunidade São Domingos, também da região, e não chegou a concluir o Ensino Fundamental, apesar de ainda ter tentado continuar os estudos por meio do PROEJA, entretanto, o programa também foi inativado na região, assim como nos foi dito anteriormente por outro colaborador da nossa

pesquisa. O pai de Araticum é de família pioneira da Comunidade de São José e estudou até o 6º ano.

[...] meus pais moram na Comunidade São José, município de Cavalcante e minha mãe era da Comunidade São Domingos aí meu pai é da Comunidade São José.. eles casaram e ela foi pra lá [...] a família dos meus pais foram uma das primeiras que chegaram na comunidade.. tipo meio que tiveram fazenda perto e depois descobriram a Comunidade né! E aí é:... inclusive o nome da escola é J.D.. J.D.C.. a família do meu pai é tudo J.D C.. e aí ele estudou até a 5ª série.. num conseguiu *avança* mais porque tinha *qui í pá* roça.. logo crescia e tirava da escola *praí* pra roça *trabalhá*.. a escola era lá em São José mesmo... minha mãe.. ela morava em São Domingos.. ia pra escola algumas vezes.. era porque na época o pai dela não deixava *estudá*.. porque ia pra escola já grande.. uns sete anos oito anos.. e aí falava que já *tava* mocinha né?.. ia pra namorar e aí estudou até a 2ª série e tirou ela da escola.. e quando eu era pequena.. ela me ensinava muito a *escrevê* porque ela aprendeu a lê e *escrevê* né? E ela era muito de lê bíblia.. assim.. ela pega muito.. e quando ela fica lendo lendo lendo.. *quando dá fé*.. ela já leu muito assim (risos) [...]

No relato acima, de Araticum, assim como em relatos anteriores, dos nossos outros colaboradores, e que me chamou bastante atenção, foi a respeito de que alguns deles iniciaram o processo de alfabetização em casa, com a mãe, mesmo esta tendo pouco tempo de escolaridade. Por outro lado, essas pessoas, apesar de terem pouca experiência com a escola, em contato com os textos escritos no contexto das igrejas, também têm um letramento desenvolvido, sendo este focado nos textos que circulam dentro das igrejas, favorecendo assim o desenvolvimento do letramento bíblico, bastante comum a maioria dos estudantes do campo, já que a igreja também representa uma agência de letramento dominante, assim como escola.

3.6.1 Da oralidade para escrita – ARATICUM, 21 anos

Fatores atribuídos à importância da educação formal, como oportunidade de melhorar de vida, tanto a pessoal quanto a da comunidade, contribuíram para que Araticum buscasse a Universidade.

Por que resolveu ingressar na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília? (Questionário do projeto SAF)

Porque eu quero ter uma vida melhor, e incentivar e ajudar outras pessoas a fazer parte e mudar essa sociedade, pois até o ano passado trabalhava de faxineira pra mim manter, e hoje veja a minha produção no curso, o poder de ajudar a minha família, e ajudar a formar educadores do campo. E linguagem porque eu queria ter mais monitoramento na fala e na escrita o necessário, e teatro que logo na primeira aula, mim apaixonei pela arte e vi a minha realidade sendo mostrada. (Araticum, 21 anos)

Nesse relato de Araticum, bem como nos demais, fica claro como o discurso ideológico da concepção contemporânea de progresso, desenvolvimento e mobilidade social, frequentemente associados a taxas de escolarização/letramento ou de analfabetismo (SIGNORINI, 1995) ainda está fortemente presente no imaginário dos grupos, e principalmente nos minoritários. Nesse sentido, no trecho que segue, nossa

colaboradora nos relata sobre o desejo de frequentar a escola e nos conta sobre o início do seu percurso de letramento que se deu no ambiente familiar.

[...].. mas aí.. ensinava (referindo-se à mãe) assim mesmo a *escrevê*.. a lê.. eu e meus irmão tudo.. *aprendemu* dentro de casa e *nóis* era muito ansioso pra *entrá* pra escola.. alguns trabalho ela ajudava.. quando *chegô* num certo nível ela.. ela num:: ajudou mais né! A gente que tinha que *procurá*.. tanto é que quando *nóis tamu* com dúvida.. ela í:: se eu pudesse *ajudá*.. aí ela.. vai lá no professor.. vai lá.. e ela fica empurrando mesmo.. bota os menino pra *estudá* mesmo.. aí ela fala.. “se eu tivesse oportunidade”.. ela tinha estudado.. e aí a gente agrega isso... ela *chegô* a *estudá* depois no EJA.. mas depois o programa *acabô* [...] (Trecho da entrevista de Araticum, 21 anos).

A experiência de Araticum com leitura e escrita era restrita à escola e à leitura bíblica, realizada em casa e incentivada pela mãe. Portanto, é na LEdoC que esse contato com o texto irá estreitar-se.

Conte como era sua experiência com a leitura e com a escrita antes de ingressar na Universidade e, agora, como é sua experiência com a leitura e com a escrita na Unb? (Questionário do projeto SAF)

Não tinha muita experiência na leitura e nem na escrita, muita dificuldade até mesmo na interpretação, não tinha o abito de ler, e quando eu entrei na universidade notei a diferença com muitos textos, leitura, e comecei a desenvolver mais a escrita e a leitura e ao decorrer do texto acredito que vou melhorando mais. (Araticum, 21 anos)

No trecho da entrevista a seguir, Araticum nos conta como tem lidado com sua oralidade e o conflito que a mudança na sua variação linguística tem provocado na comunidade que vive, nos revelando, também, seu conhecimento sociolinguístico no que tange à ideia da heterogeneidade no contexto linguístico.

[...]assim.. a gente:: acaba que... esquece de todas as regras... é...e é discriminado também né? por causa de ...de.. de tipo se.. se você for falar.. tentar falar bem né? *cê* vai ser.. é.. chamado de metido né?.. e se você falar.. depende do grupo.. você não.. não.. é.. *falá* errado né? E.. tem gente que não compreende as variações *linguística*.. que cada um tem né? aí fala que você tá falando errado[...] (Trecho da entrevista de Araticum, 21 anos).

Hoje, indo para o final do curso, nossa colaboradora, além de já reconhecer a existência das variedades linguísticas, também demonstra ter uma visão bastante crítica acerca da aquisição de uma variedade mais padronizada da língua e compreende que as variáveis extralinguísticas, como a socioeconômica, e, também, por influência da rede social (BORTONI-RICARDO, 2004) em que está inserida, tem forte presença nessa aquisição.

[...]o ambiente familiar deles.. tipo a maioria dos *otro* curso tudo dos *otro* curso (referindo-se aos estudantes dos outros cursos da FUP) mora aqui né? *otra* condição.. Tipo.. *nóis* veio da:: de onde? do campo né.. da roça.. por mais que a gente vai *monitorá*.. todo jeito a gente vai *falá* mais do lado de lá (referindo-se à variação linguística da comunidade) [...] (Trecho da entrevista de Araticum, 21 anos).

Praticamente, na entrevista toda de Araticum e, aqui, usaremos o trecho acima, é notório que a variável linguística predominante de nossa colaboradora é a da sua

comunidade. A presença de traços graduais como os marcados em “otro”, “monitorá” e descontínuos como o “nóis” entre outros que apareceram no decorrer das gravações. E, mesmo ela tendo consciência da necessidade da padronização da língua para sua formação, enquanto futura docente, “o professor falou assim que nós temos que:: que nós é das letras.. tem que falar certo.. tem que *desenvolvê* certo.. nada de errado.. tem que *sê dequado* cá sala de aula.. que *nóis* vai *ensiná*”, a influência cultural é bem marcada, apesar da tentativa de monitoramento como podemos observar no início do enunciado “o professor falou assim que nós temos [...]”.

Sendo assim, é possível localizar nossa colaboradora de pesquisa nos seguintes contínuos de Bortoni-Ricardo (2004; 2005) conforme gráficos abaixo: *continnum* de urbanização; de oralidade e letramento; e de monitoração estilística.



Fonte: autoria própria.

No 1º Gráfico, apesar da convivência urbana, a localizaremos mais próxima ao polo rural por entendermos que ela carrega ainda traços culturais significativos de uma herança rural, apresentando traços graduais e descontínuos em sua oralidade, o que marca bem sua identidade linguística.



Fonte: autoria própria.

Neste 2º gráfico, Araticum aproxima-se mais do polo da oralidade por se tratar de um evento de oralidade, isto é, em que não há um texto norteando o relato e uma maior dependência contextual.



Fonte: autoria própria.

Neste 3º e último gráfico, apesar da presença do gravador e da pesquisadora, nossa colaboradora demonstrou total espontaneidade no relato e como a conversa estava sendo dentro do grupo, ela não se atentou para o contexto de pesquisa, tornando a interação bastante fluida e informal, possibilitando-nos registrar com maior integridade a fala de Araticum.

3.6.2 Enfrentando os desafios – ARATICUM, 21 anos

Apesar da ansiedade de entrar para escola, nossa colaboradora nos relata que as experiências escolares foram conturbadas. Sempre teve muita dificuldade com o estudo da língua portuguesa e, durante os anos de Ensino Fundamental e Médio, a aprendizagem foi árdua.

[...] eu estudei lá (referindo-se à Comunidade São José) até a 7ª série e eu fui pra Cavalcante.. fui mora lá com minha tia e pra mim em português era o pesadelo.. tirando as outras assim.. eu sempre passava nas *outra matéria*.. mas sempre ficava de dependência em português.. todo final de ano de português... tinha uma professora.. eu não conseguia *aprendê* na::da.. sabe que era nada e aí ela pegava.. passava pra gente lê um livro e depois *comentá* sobre o livro.. e aí era tudo *enfilerado*.. eu peguei e deixei cair um lápis.. levantei.. aí fui *pegá* e aí ela ficou muito brava porque::... era *pá* todo mundo *ficá quietim*.. num era *pá tê* levantado.. e aí ela me *expulsô*.. e eu era muito nervosa.. muito tímida nessa questão e se *fazesse* isso comigo eu saía chorando né? Aí saí chorando da escola e sempre eles *pegava* no meu pé.. inclusive minha prima que fazia faculdade nessa época e pegava no meu pé porque eu não aprendia.. tipo assim.. *exigindu* de mim *aprendê*.. mas eu não conseguia *aprendê*.. principalmente gramática também.. eu não consegui e lê era pior.. eu estudava muito.. tentava *estudá* em casa.. mas tipo não tinha “óh.. você lê isso.. vai *intrepetá* isso...” não.. me dava um livro grosso e eu ia *caçá* o quê? Aí eu ficava a tarde toda.. e ia *tê* prova.. a recuperação de dependência.. e aí ia.. passava passava (referindo-se ao tempo que ficava estudando) e não estudava.. ficava ali o tempo todo.. tipo.. pra eles eu estava estudando.. é.. ‘*cê tá* passando seu tempo todinho estudando e num *passá* nessa prova’.. tipo aquela ameaça.. se você num *passá* e tinha *vez* que captava algumas *coisinha*.. passava né.. [...] hoje assim.. eu vejo que *faltô* mais assim.. não sei se foi em mim também.. mas eles *explicá* assim.. Oh.. você vai *estudá* isso.. isso é composto disso é.. de *dá* mais.. sei lá.. um empurrão a mais né? Porque por mais que.. claro faltava em mim *buscá*.. mas... e até hoje isso.. eu não consigo muito *escrevê*.. tipo.. eu *tô* falando sobre um assunto mas tem hora que eu *tô* repetindo.. quando eu *dô fé*.. eu já *tô ni ota* linha.. já *tô* repetindo o assunto né? Então eu tenho essa dificuldade de *escrevê* muito né? Tem assunto que eu *tô* explicando e tal a gente consegue.. *falá* e dá exemplo aqui e tal.. *tá* todo mundo conversando.. mas aí na hora de passa pro papel.. uma atividade.. aí é mais difícil pra mim.. por causa dessas questões... (Trecho da entrevista de Araticum, 21 anos).

Por meio do relato de Araticum, é notório que o fracasso e resistência dos estudantes das camadas sociais mais populares em relação à escola e propostas de ensino e letramentos praticados nas salas de aula, configuram um contexto de ineficácia das metodologias de ensino e, quando falamos em Educação do Campo, isso tende a se intensificar, visto que o número de profissionais qualificados para ocuparem esse espaço ainda é pequeno e a dificuldade em acessar esse espaço é maior ainda por questões políticas, como temos visto em vários relatos no decorrer desta pesquisa.

Contudo, nossa colaboradora nunca desistiu de estudar e encontrou na LEdoC não apenas sua formação profissional, mas também o meio de poder contribuir com a transformação social da sua comunidade, o que demonstra que sua variedade linguística não a impede de buscar o letramento acadêmico para sua formação profissional. Dessa forma, ela nos traz um ótimo exemplo de perseverança.

[...] NOssa essa faculdade me deu oportunidade imensa.. na minha vida tanto particular quan::to na escola né? Porque aí eu consegui um serviço né? Na escola e aí eu comecei a *dá* aula e senti mais livre com os *aluno* até pra *apresentá* trabalho aqui.. parece que.. mesmo que eu tenho nervosismo né? Mas aí eu penso.. ‘eu *vô vê* eles (referindo-se aos colegas de sala da LEdoC) como meus aluno lá da escola’ aí eu consigo *apresentá* mais.. assim né? (risos) eu eu tento *passá* umas metodologia diferente (referindo-se às aulas que ministra na escola) né? Mas eu não sei se vou continuá porque está tendo uns probleminhas lá (referindo-se à escola da Comunidade São José onde trabalha).. a questão da gente saí de lá pra vim *estudá* e *deixá* lá sem aula [...] (Trecho da entrevista de Araticum, 21 anos).

No início do curso, Araticum nos relata que teve muita dificuldade de aprender. Sentia-se constrangida em participar e o nervosismo que sentia durante a Educação Básica, se estendia também ao Ensino Superior, porque se sentia estigmatizada em função da sua variedade linguística e por sua baixa estima relacionada à capacidade de aprendizagem.

[...]eu..na verdade eu nem abria a boca nas primeiras aulas.. quando ia *perguntá* eu ficava tremendo todinha.. e quando os colegas falava.. eu falava uma coisinha... no começo era muito...era muito nervosismo.. eu tenho.. eu tenho ainda né? mas eu tinha mUIta.. muita dificuldade... eu.. eu já desenvolvi bastante... no começo eu olhava assim.. filosofia? eu nunca vou aprender isso! Ainda mais quando o professor falava um monte de coisa.. aí eu pensava.. eu nunca vou *aprendê!*[...] (Trecho da entrevista de Araticum, 21 anos).

Entretanto, nossa colaboradora demonstrou ter conseguido superado seu nervosismo e com isso tem desenvolvido estratégias para também superar as dificuldades encontradas no seu processo de letramento.

[...]até pra *apresentá* trabalho aqui.. parece que.. mesmo que eu tenho nervosismo né? Mas aí eu penso.. ‘eu vô vê eles (referindo-se aos colegas de sala da LEdoC) como meus aluno lá da escola’ aí eu consigo *apresentá* mais.. assim né? (risos) [...] (Trecho da entrevista de Araticum, 21 anos).

No trecho a seguir, retirado do *protocolo verbal escrito*, redigido no encerramento da componente curricular: Semântica, no fim do 7º período, Araticum faz uma reflexão acerca de suas estratégias de aprendizagem expondo-as, bem como suas dificuldades.

- Estratégias de aprendizagem = A releitura dos Conceitos e Prática dos exercícios foi uma das estratégias que mais utilizei e aprendi para compreender A Semântica.
- Dificuldades de aprendizagem = Compreensão dos Conceitos, no Contexto Semântico foram muitas informações em pouco tempo de aula, nos textos da revista foi difícil de encontrar para classificar a semântica; E os conceitos são parecidos, fazem com que Confundimos os exemplos. Objetivos superados = Compreendi alguns Conceitos da semântica relacionados a minha realidade e saber para que eles servem em nossas vidas. Qual objetivo, Com isso saber utilizar eles em sala de aula.

A quantidade de conteúdo e o pouco tempo de aula continuam aparecendo entre os relatos como ponto dificultador da aprendizagem. No entanto, apesar de ainda apresentar dificuldades com a ortografia, uso de letras maiúsculas, acentuação, pontuação e concordância, as marcas de oralidade mais comuns, ou seja, que normalmente aparecem na escrita, como a falta de concordância nominal e verbal, supressões de desinências, enfim, os traços graduais dos quais fala Bortoni-Ricardo (2005), aparecem bem pouco na escrita acima de Araticum, isso mostra que nossa colaboradora está adquirindo fluência na escrita mais monitorada.

Araticum também já consegue perceber a variação linguística dos seus alunos e observa como a oralidade deles interfere na escrita “*o engraçado é que o jeito que eles fala.. eles escreve (referindo-se aos alunos da escola)*” e, apesar de não ministrar a

componente curricular Língua Portuguesa, ela já demonstra uma formação sociolinguística no seu posicionamento perante a turma.

[...] eu busco a *compreendê* (referindo-se a forma de falar dos seus alunos) é:: só que eu não dou aula de português pra eles.. mas eu sempre falo pra eles que não existe certo e errado nessa questão de você *falá* que *tá* a linguagem deles tá errada né? E aí tipo.. entro da sala de aula eu sempre falo.. *falá* bonito.. na formalidade né? Mas não com palavras difíceis né? Tipo.. eu tento sempre traduzi pra eles [...] (Trecho da entrevista de Araticum, 21 anos).

Observamos, no decorrer dos relatos de Araticum, o seu desenvolvimento no letramento acadêmico nesses últimos três anos considerando, principalmente, sua escrita inicial, como apontada no exemplo do questionário SAF e as últimas escritas registradas para esta pesquisa, como o protocolo escrito que segue.

Percebeu alguma mudança em você depois que começou a estudar na LEdoC? Quais foram as mudanças? Que julgamentos você faz a esse respeito?

A forma de pensar, de ser mais humana com os outros, e compreender mais a lógica capitalista. Percebo que mudei tanto nas questões pessoais e no meio em que relaciono e aprendi a reconhecer minha identidade como quilombola, nesse processo de aprendizagem passei a analisar criticamente as questões da sociedade, e a ler e escrever mais. Estamos em constante transformação e reconheço que tenho muito a aprender no curso, ler e escrever que sempre tive muita dificuldade em construir um texto formal e falar em publico, em alguns pontos evolui muito na minha percepção de mudança.

O crescimento acadêmico de nossa colaboradora é surpreendente. Observamos que os traços descontínuos que marcam bem sua identidade campesina, na sua escrita já não aparecem. Portanto, apesar do baixo monitoramento na oralidade, Araticum tem conseguido desenvolver habilidades linguísticas e comunicativas suficientes capazes de sustentar uma padronização da língua escrita com baixíssima interferência da oralidade.

Ao questionamento do último protocolo verbal escrito para nossa pesquisa, Araticum responde:

Vocês estão, praticamente, chegando ao final da licenciatura. Em breve serão docentes. Quais as expectativas para o futuro? O que pretendem?

Minha perspectiva é continuar na carreira acadêmica e contribuir para a Educação do Campo, ser educadora, criar projetos que ajudem os jovens a entrar na universidade e ter um olhar crítico da realidade, aprender valorizar a comunidade em que vivo, os valores culturais e sociais.

Com esse último relato, confirmamos o que diz Kleiman acerca do letramento como prática social:

O domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder (KLEIMAN, 1995, p. 8).

Ao longo deste capítulo, foi revelado o perfil sociolinguístico dos nossos colaboradores de pesquisa, estudantes de Licenciatura em Educação do Campo. Em seus próprios discursos, eles foram revelando que são de origem campestre, que o acesso que tiveram à escola de Educação Básica não foi suficiente para o desenvolvimento do letramento escolar, que não tinham o hábito de ler e escrever e que são filhos de pais com pouca escolaridade.

Seguindo princípios da Etnografia da Comunicação, as nossas investigações também revelaram a identidade linguística dos estudantes do campo marcada por uma variedade predominantemente oralizada. No entanto, a variedade desses estudantes já vem demonstrando influências recebidas do desenvolvimento do letramento acadêmico. Este não ocorre apenas na área de Linguagem: Linguística, mas em todos os componentes da LEdoC, como a Filosofia, Teoria Pedagógica, Teatro, Artes Visuais, Gestão, Economia, Política, Educação do Campo, Noção de matemática.

Esse processo de transição da oralidade ao letramento acadêmico tem oportunizado a esses estudantes compreenderem a heterogeneidade da língua e a ampliarem seus recursos comunicativos nas diversas áreas do conhecimento pelas quais eles transitam. E, mesmo ainda tendo traços bem marcantes de sua variedade linguística, eles já conseguem assumir uma variedade linguística mais monitorada.

Observamos que a combinação de um projeto curricular interdisciplinar, colaborativo e integrado à realidade dos estudantes do campo, juntamente a uma pedagogia culturalmente sensível que permeia as práticas pedagógicas dos professores da LEdoC, levando-os a ouvir as necessidades desses estudantes, a respeitar sua identidade linguística, considerar os saberes que eles trazem de suas comunidades e que, por fim, objetivam a autonomia desses estudantes, são as principais razões para o eficiente e rápido desenvolvimento do letramento acadêmico dessas pessoas.

Dessa forma, concluímos que, depois de entrarem na LEdoC, tiveram acesso a uma diversidade de conhecimentos por meio de textos, aulas e interação com professores e com outros universitários, e aprenderam a “ler” a realidade com mais crítica. Nesse sentido, hoje é praticamente unânime entre nossos colaboradores o desejo de conseguirem uma boa qualificação profissional e retornarem a suas comunidades como professores e possibilitarem à realidade do campo uma Educação condizente com os anseios e necessidades do povo campestre, transformando, assim, a realidade social que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] *Cambia lo superficial/ Cambia también lo profundo/
Cambia el modo de pensar / Cambia todo en este mundo [...]*
(Todo Cambia – Mercedes Sosa)

Estudar as contribuições do letramento acadêmico para a formação dos futuros egressos da Licenciatura em Educação do Campo trouxe-nos a possibilidade de perceber a transformação social de uma parcela da população brasileira que, historicamente, tem sido negligenciada pela falta de políticas públicas que lhes garantam um letramento escolar de qualidade e mais adequado às suas realidades.

Segundo Araújo (2016), e nesse sentido concordamos com ela, o letramento acadêmico pode ser oferecido por qualquer curso, mas a formação voltada à vida e às escolas do campo, oportunizando a essas pessoas uma percepção do lugar que elas ocupam e dos desafios que estão postos para elas, na condição de educadores camponeses, é a LEdoC que possibilita.

Nos meus 19 anos de docência, lecionando tanto para a Educação Básica quanto para a graduação, eu nunca vi um desenvolvimento tão rápido e em tão pouco tempo do letramento acadêmico por pessoas que ingressam no Ensino Superior com um desenvolvimento do letramento escolar ainda tão rudimentar. É impressionante, visto que o resultado do perfil sociolinguístico de nossos colaboradores de pesquisa nos aponta que dos seis colaboradores, apenas um é de origem *rurbana*, os demais são de origem rural. Quanto a seus pais, com exceção de uma das mães, que terminou o ensino médio, os demais pais são analfabetos e/ou não concluíram nem o ensino fundamental. A experiência com leitura e escrita dessas pessoas restringia-se ao espaço escolar e às atividades da igreja e dos movimentos sociais. Além disso, dentre os nossos seis colaboradores, quatro deles serão os primeiros de suas famílias a concluírem o ensino superior.

Tamanho desenvolvimento certamente foi facilitado pelo fato de a LEdoC ter uma proposta curricular interdisciplinar, colaborativa e integrada à realidade camponesa possibilitando, de forma positiva, a autonomia dos estudantes no desenvolvimento de suas estratégias de aprendizagem, sendo elas: estudo coletivo e concomitante ao TU, uso de recursos tecnológicos e internet como fonte de pesquisa durante as aulas, participação em aulas extras, atividades direcionadas no TC, entre outras.

Durante as entrevistas e protocolos verbais, percebemos que nossos colaboradores à medida que foram compreendendo a heterogeneidade da língua, e se deparando com a variação linguística e com o estudo, foram ampliando seus recursos comunicativos (BORTONI-RICARDO, 2004), e desenvolvendo uma consciência linguística que lhes foi revelando suas competências comunicativas tanto no ambiente da universidade quanto em suas comunidades. Além disso, vimos que, mesmo ainda em formação, eles já conseguem dimensionar e avaliar o uso que fazem dessas competências.

No currículo da LEdoC, percebemos que é desenvolvido um trabalho a partir da concepção do letramento acadêmico, levando em consideração a origem campesina dos estudantes. Esses estudantes desenvolvem, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987), variados gêneros discursivos durante o curso de licenciatura, tais como memórias, biografias, planos de ensino, narrativas, protocolos verbais, resumos, resenhas, ensaios, projetos, inclusive monografia como finalização do curso, bem como qualificação do projeto monográfico. Vale ressaltar que tal letramento é articulado ao letramento ideológico destacado por Street (2014), segundo o qual o letramento está sendo transferido a partir de uma cultura diferente, de modo que aqueles que o recebem terão mais consciência da natureza e do poder dessa cultura do que dos meros aspectos técnicos de leitura e da escrita. Nesses moldes, tendo sido apreendido por nossos colaboradores, o letramento acadêmico extrapola o domínio de conteúdos da formação assegurada pela Universidade, permitindo que essas pessoas desenvolvam uma consciência social se percebendo parte de uma coletividade, estabelecendo sentimentos de identidade e pertencimento (BAUMAN, 2004) e se colocando em luta nos espaços onde vivem.

Acreditando termos conseguido alcançar nosso objetivo geral, concluímos que o letramento acadêmico dos futuros professores que atuarão em contextos de diversidade cultural, com foco na oralidade e no letramento acadêmico se dá por meio de um projeto curricular interdisciplinar, colaborativo e integrado à realidade campesina, com a contribuição de uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) aos saberes desses licenciandos, levando-os a entender a heterogeneidade da língua e suas variações, no viés da sociolinguística, e vinculando o desenvolvimento do letramento acadêmico tanto às práticas sociais vivenciadas no âmbito da universidade quanto às práticas sociais que estes estudantes trazem de suas comunidades.

Por fim, ressalto a importância e a contribuição desse tipo de pesquisa, sobretudo porque ela mostra que é possível que as pessoas tenham uma formação docente de qualidade, que as capacita a serem protagonistas de sua realidade. De fato, a intenção de retornarem às suas respectivas comunidades como professores, em busca de uma melhoria para a Educação do Campo, aparece de forma unânime em todos os relatos, o que provoca um entusiasmo ainda maior, se lembrarmos que se trata de um grupo de pessoas que, hoje, está na academia em razão de políticas afirmativas que visam diminuir as desigualdades que historicamente nos constituem como país.

Que tal entusiasmo possa convidar possíveis leitores deste trabalho a novas propostas de Educação do Campo de formação condizente com e para a realidade campesina, pautada numa pedagogia culturalmente sensível, com professores preparados para lidarem com as marcas de oralidade de seus estudantes, e capazes de ajudá-los não só a desenvolverem ainda mais o letramento, o domínio da escrita e uma oralidade mais monitorada, mas, também, a se conscientizarem acerca da variedade e da heterogeneidade da língua.

Ressaltamos, ainda, que não tivemos a preocupação de exaurir esse assunto, mas que, ao contrário, deseja-se que este trabalho sirva para incentivar novas pesquisas, novos estudos, que ampliem as discussões a respeito dos pontos aqui apresentados, contribuindo, assim, com o fortalecimento da Educação do Campo, com a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e com o incentivo à formação continuada de professores camponeses tanto na área de linguagem e linguística quanto em outras áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ana Cristina de. **Discursos que revelam o letramento acadêmico na (re) constituição identitária dos educandos da Licenciatura em Educação do Campo**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2016.
- ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zigmund. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Educação em língua materna. A sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- _____. **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs) **Por que a escola não ensina gramática assim?** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. (orgs.) **Leitura e Mediação Pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maria & Vera Aparecida de Lucas Freitas. **Sociolinguística Educacional In Hora**, D. et al. (orgs.) Abralín – 40 anos em cena. João Pessoa: Editora Universitária, 2009, p. 217-240
- BOTELHO, José Mário. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004a.
- _____. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008.
- CALVET. Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**; tradução Marcos Marcionilo. 2.ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2002.

CARVALHO, José João. **Letramento e retextualização: uma análise no ensino médio**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

CASSANY, Daniel. **Para ser letrados: voces y miradas sobre la lectura**. Paidós Educador, 2009.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática**. Campinas: Unicamp, 1989.

COHEN, A. D. **Recent uses of mentalistic data in reading strategy research**. D.E.L.T.A, v. 3, n. 1, p. 57-84, 1987.

ERICKSON, F. **Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement**. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987, pp. 335-56

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel González, CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima. **Docência na escola do campo e formação de educadores: qual o lugar do trabalho coletivo?** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FIGUEROA, E. **Sociolinguistics Methateory**. New York: Pergamon, 1994.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, 2ed.: Bookman, 2007.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies. Ideology in discourses**. 2ed. Londres, Taylor & Francis, 1996.

GELB, Ignace J. **Historia de la escritura**. Madrid: Alianza, 1985

GOLDMAN, M. **Uma categoria do pensamento antropológico: a noção de pessoa**. In: _____. *Alguma Antropologia* (pp.21-37). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

GOMES, Eduardo de Castro. **A escrita na História da humanidade**. Acesso em, v. 18, 2014.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. 10ª edição - São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HYMES, Dell H. **Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach**. London: Tavistock Publications Limited, 1977.

HYMES, D. **Acerca de la Competencia Comunicativa**. In: Llobera, M. et al. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madrid: Edelsa, 1995.

ILARI, Rodolfo; e BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2014.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing**. Filadélfia, John Benjamins, 1998.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/teresina-de-goias/panorama> (acesso em 21 de dezembro de 2017)

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de Izidoro Blikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

KLEIMAN, Angêla B.(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, Angêla B. **A construção de identidade em sala de aula: um enfoque interacional**. In: Signorini, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2005.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Liv. Horizonte, 1978.

MAGALHÃES, Rosineide e MACHADO, Veruska Ribeiro. **Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais**. In BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. *Mediação Pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8.ed.São Paulo: Cortez, 2007.

MARINHO, Marildes. **“As palavras difíceis chegaram”**: a entrada de grupos tradicionais no universo da escrita acadêmica. IN. Anais Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – VI Siget. RN, 2011.

MARTELOTTA, M.E. *et al.* **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto: 2012.

MILANEZ, Wânia. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para a sua aplicação no português**. Campinas, SP: Sama, 1993.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2014.

MOLLICA, Cecília Maria; e BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2015.

MOLLICA, Cecília Maria; e FERRAREZI JUNIOR, Celso (orgs.). **Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, 2016.

MOLINA, Mônica e SÁ, Laís Mourão. **A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: Estratégias Político-Pedagógicas na Formação de Educadores do Campo**. In. MOLINA, Mônica e SÁ, MOURÃO, Laís. (Orgs.). *Licenciatura em Educação do Campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 275-288.

MOURA, Ana Aparecida Vieira. **A sociolinguística e o seu lugar nos letramentos acadêmicos na formação de professores do campo**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

MST. **Dossiê MST Escola**. Documentos e estudos. 1999-2001. Caderno de educação nº13. Edição Especial. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

NEVES, L. de A. **A voz dos militantes: o ideal de solidariedade como fundamento da identidade comunista**. In: Xth International Oral History Conference. Proceedings vol 3. Rio de Janeiro: CPDOC, FIOCRUZ, 1998.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7ed. Revisada e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLSON, David R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. Tradução: Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Cultura Escrita e Oralidade**. Tradução: Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

PADILHA, Emanuele Coimbra. **Reflexões sobre a competência comunicativa e a formação de professores de língua estrangeira e suas competências.** Linguagens & Cidadania, v. 15, n. 1, 2016.

PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala.** São Paulo: EDUSP, 2003.

RIOS, Guilherme Veiga. **O que é Letramento?** Manuscrito inédito, 2009

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMPAIO, Adovaldo Fernandes. **Letras e memória: uma breve história da escrita.** São Paulo: Ateliê, 2009.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **The Ethnography of Communication: na introduction.** Oxford: Basil Blackwell, 1982.

SIGNORINI, Inês. **Letramento e (in) flexibilidade comunicativa,** in KLEIMAN, Angêla B.(org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 1.ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

SOARES, Magna. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUSA, Rosineide Magalhães. **Práticas de letramento: produção textual coletiva na formação do docente do campo.** In. MOLINA, Mônica e SÁ, MOURÃO, Laís. (Orgs.). Licenciatura em Educação do Campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011a.

SOUSA, R. M. **Protocolos Verbais na Avaliação de Leitura.** In: III Congresso Latino Americano de Compreensão Leitora: ler para produzir mais cultura, 2010, Brasília. Congresso Latino-Americano de Compreensão Leitora. Brasília: UnB, 2010. v. 1. p. 1282-1293.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero Discursivo Mediacional: Uma Pesquisa Na Perspectiva Etnográfica.** Tese de Doutorado. Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

SPINK, MJP. **Pessoa, indivíduo e sujeito: notas sobre efeitos discursivos de opções conceituais.** In: SPINK, MJP., FIGUEIREDO, P., and BRASILINO, J., orgs. Psicologia social e personalidade [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011, pp. 1-22. ISBN: 978-85-7982-057-1. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

STREET, B.V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. BAGNO, M. São Paulo: Parábola, 2014.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. **Desvelando o processo de compreensão leitora: protocolos verbais na pesquisa em leitura.** Signo, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 42-53, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/244/197>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

PPP. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC.** Universidade de Brasília – UnB, 2009.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. (orgs.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

WETZELS, Leo; DA HORA, Demerval. **A Variação Linguísticas e as Restrições Estilísticas**. 2010. Revista da Abralín / Associação Brasileira de Linguística. Vol 1. nº1 jun.2002. Curitiba, PR: UFPR, 2002-. <http://www.abralin.org/revista>. Acesso: 17 nov. 2016.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis- RJ: Vozes, 2000.

ZAVALA, Virginia. **Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

APÊNDICE A

As entrevistas e protocolos verbais orais foram realizados tendo por base o seguinte roteiro:

- a) Conte sua história: filhos de quem? Onde nasceram? Onde estudaram? Como é sua família? Onde já moraram e onde moram hoje?
- b) Já trabalhou? Como foi essa experiência? Você lidava com a leitura e escrita em seu trabalho? Se sim, quais gêneros?
- c) Fale sobre sua experiência com a leitura e escrita antes e depois da LEdoC.
- d) Você percebe diferença da *fala* entre as pessoas que você convive na UnB com as pessoas da sua comunidade? Se sim, que diferenças são essas?
- e) Faz quanto tempo que vocês estudam na LEdoC? Já perceberam se, no decorrer desse tempo, a forma de vocês *falarem* mudou? Já refletiram sobre isso? Conseguem descrever esse processo?
- f) Vocês estão mais da metade do curso, portanto, já adquiriram um certo arcabouço teórico sobre os estudos linguísticos, certo? Como vocês percebem a variedade linguística na comunidade de vocês?
- g) Já tiveram alguma experiência como professores na comunidade de vocês? Como foi? Quais foram as principais dificuldades? Como as superaram?
- h) Que tipo de profissional você se vê? O que pretende fazer para alcançar esse objetivo?

APÊNDICE B

Protocolo verbal escrito – roteiro:

Você está na quarta etapa da Licenciatura em Educação do Campo, da área de Linguagem, isto é, na metade do curso. Com dois anos de formação em andamento, de egresso do Ensino Médio a graduando(a) de uma Licenciatura, você poderá expor, com uma certa experiência, seu percurso sobre seu letramento acadêmico, para isso lançamos algumas questões para ajudar na composição de seu protocolo verbal.

- As oficinas de leitura e produção de textos têm ajudado a você alcançar um nível melhor de leitura e de escrita? Em quais aspectos?
- Como você vem participando de práticas que envolvem a leitura, a compreensão, a interpretação, de muitos temas que circulam na LEdoC?
- Como você está ressignificando os conhecimentos teóricos-acadêmicos em práticas de escrita, em atividades pedagógicas exigidas pelos professores, no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade?
- Em relação ao seu aprendizado, em que temas você gostaria de se aprofundar para ser um(a) professor(a) de linguagem com boa formação?
- Também não deixe de registrar as dificuldades que, ainda, você tem em relação à leitura e à escrita, considerando os conhecimentos que são trazidos do Ensino Médio e os que circulam no seu curso.

APÊNDICE C

Protocolo verbal escrito – roteiro:

- A partir das aulas de *Semântica*, sexta etapa, redija um protocolo verbal fazendo um resumo dos principais conceitos apreendidos, exemplificando-os. Ainda para o protocolo, num segundo momento, faça uma reflexão sobre seu momento de aprendizagem. Quais estratégias que você costumar usar? Quais foram suas principais dificuldades? Elas foram superadas? Se sim, explique como se deu essa superação. Se não, quais os principais pontos que estão dificultando essa aprendizagem para você?

APÊNDICE D

Universidade de Brasília – UnB Campus Planaltina DF

Sociolinguística: uma visão diamésica na formação de docentes na área de linguagem

Licenciatura em Educação do Campo LEdoC

Questões para refletir e escrever**Protocolo verbal escrito**

1. Como você percebe a comunidade em que vive? Qual a importância dela para você?
2. O que você espera da LEdoC e o que lhe motivou a vir fazer o curso?
3. Você percebe alguma mudança em você depois que começou a estudar na LEdoC? Quais foram as mudanças? Que julgamento você tem a esse respeito?
4. Você está, praticamente, chegando ao final da licenciatura. Em breve será docente. Quais as expectativas para o futuro? O que pretende?

ANEXO A

Universidade de Brasília – UnB Campus Planaltina DF
 Projeto SAF-superando o Analfabetismo Funciona EDUC/ CNPq
 Licenciatura em Educação do Campo LEdoC

**Perfil Sociolinguístico dos Estudantes da Turma 8 (LEdoC) e Letramentos
 Acadêmicos**

- ✓ Neste questionário, não será perguntado o com a finalidade de nome do estudante, preservação de sua identidade.

PARTE I. Sobre você:

1. Sexo: () Feminino () Masculino

2. Idade:

3. Onde nasceu?

() Área rural () Rurbana () Urbana

4. Você é casado/a () solteiro/a () ou outro

5. Tem filhos/as? Quantos/as?

6. Você morou e mora com seus pais ou com outros familiares?

7. Onde você estudou no Ensino Fundamental e Médio?

8. Tem profissão?

9. Qual?

10. Hoje, você só estuda (), trabalha e estuda ()

Se trabalha, onde? _____

11. O que você faz nos momentos de lazer?

PARTE II. Sobre seus pais?

1. Onde seu pai e sua mãe nasceram?

2. () Área rural, () Rurbana () Urbana.

3. Qual é a escolarização deles?

4. Qual é a profissão deles?

PARTE III. Contexto acadêmico de letramento

I. Por que você resolveu ingressar na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília?

2. Conte como era sua experiência com a leitura e com a escrita antes de ingressar na Universidade e, agora, como é sua experiência com a leitura e com a escrita na universidade?

3. Sobre suas habilidades de leitura e de escrita com os textos acadêmicos trabalhados na LEdoC, neste segundo semestre do curso, responda às questões:

a. *Reconhece o assunto dos textos:* () com facilidade, () pouca facilidade, () com dificuldade, () muita dificuldade.

b. *Reconhece a finalidade do texto:* () com facilidade, () pouca facilidade, () com dificuldade, () muita dificuldade.

c. *Identifica o gênero do texto:* () com facilidade, () pouca facilidade, () com dificuldade, () muita dificuldade.

d. *Reconhece o vocabulário dos diferentes textos:* () com facilidade, () pouca facilidade, () com dificuldade, () muita dificuldade.

e. *Compreende os diferentes textos acadêmicos, que circulam na LEdoC, sem a explicação prévia do professor:* () com facilidade, () pouca facilidade, () com dificuldade, () muita dificuldade.

f. *Associa o tema dos diferentes textos com sua realidade social:* () com facilidade, () pouca facilidade, () com dificuldade, () muita dificuldade.

g. *Na ressignificação dos textos lidos de diferentes componentes, consegue escrever sínteses, resumos, resenhas e protocolos verbais:* () com facilidade, () pouca facilidade, () com dificuldade, () muita dificuldade.

h. *Em relação à linguagem acadêmica, variedade linguística mais monitorada, consegue trabalhar com essa linguagem em textos acadêmicos como síntese, resumos e resenhas:* () com facilidade, () pouca facilidade, () com dificuldade, () muita dificuldade.

4. Sobre as oficinas de Letramento que foram ministradas à Turma 8, para inserção de estratégias de leitura (de livros, capítulos de livros, artigos, seminários, etc.) e da produção de textos acadêmicos (sínteses, resumos, protocolos verbais e resenhas) e, ainda, no desenvolvimentos da linguagem escrita mais monitorada, na sua opinião, elas ajudaram você em que aspectos?

5. Por fim, em que você percebe que precisa melhorar no seu letramento acadêmico: leitura e escrita de textos que circulam na LEdoC e em outros contextos da Universidade?

ANEXO B

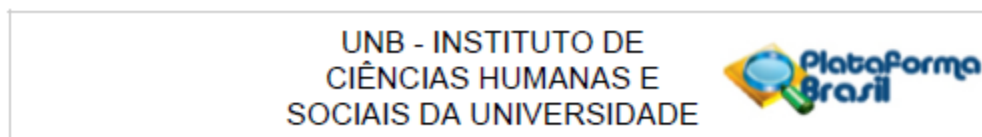
DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA VISÃO DIAMÉSICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LINGUAGEM
Pesquisador Responsável: ANA CAROLINA CAPUZZO DE MELO
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 78599417.8.0000.5540
Submetido em: 03/10/2017
Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1008408

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1 <ul style="list-style-type: none"> Projeto Original (PO) - Versão 1 <ul style="list-style-type: none"> Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> Comprovante de Recepção - Submissão Cronograma - Submissão 1 Folha de Rosto - Submissão 1 Informações Básicas do Projeto - Submissão Outros - Submissão 1 Projeto Detalhado / Brochura Investigação TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa Apreciação 1 - UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Projeto Completo 				



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA VISÃO DIAMÉSICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LINGUAGEM

Pesquisador: ANA CAROLINA CAPUZZO DE MELO

Versão: 1

CAAE: 78599417.8.0000.5540

Instituição Proponente: Instituto de Ciências Humanas

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 119592/2017

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto SOCIOLINGÜÍSTICA: UMA VISÃO DIAMÉSICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LINGUAGEM que tem como pesquisador responsável ANA CAROLINA CAPUZZO DE MELO, foi recebido para análise ética no CEP UnB - Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília em 09/10/2017 às 13:30.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br