



# Biograph



---

## **‘ESCRITURAS DE SI’: IDENTIDADES DOCENTES NOS CADERNOS REFLEXIVOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRRJ**

VELLASQUEZ, Fabrícia – Docente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – E-mail: [fabriciavellasquez@yahoo.com.br](mailto:fabriciavellasquez@yahoo.com.br)

### RESUMO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa, ainda em desenvolvimento, que tem como objetivo analisar os textos escritos, em produções conhecidas como ‘cadernos reflexivos’, da primeira turma de licenciados do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). O levantamento analítico tem apontado possíveis marcas de identidade e de memória desses sujeitos (BENJAMIN, 1987), que partilham contações de si, via oralidade na escrita, como textos autobiográficos ou literários, mas em sua relação, ao mesmo tempo, com a instituição acadêmica e sua exigência de formalidade textual. Com base na teoria semiolinguística, a pesquisa tem observado, nesses discursos, textos estéticos e próximos de uma (outra) possibilidade de letramento acadêmico. Partimos, pois, da premissa de que tais produções, cujas marcas orais se fazem resistentes (GNERRE, 2009), se apresentam como uma identidade/identificação própria (HALL, 2000) desse grupo como memória formativa docente (RICOEUR, 1994), pela constituição de uma escrita heterogênea (MARCUSCHI, 1995; 2001) que ocorre antes da Universidade, e se mantém nela. Por serem alunos oriundos de movimentos sociais, nos direcionamos a buscar o conceito dos multiletramentos, como possibilidade de se (re)pensar a linguagem polifônica. Nesse sentido, o estudo identificou a necessidade de revisão da literatura em diálogo com autores como Soares (2000), Assolini e Tfouni (1999), Cope e Kalantzis (2006), Street (2003) e Rojo (2012). Todos eles, em sua discussão histórica sobre “ser letrado”, têm salientado sobre a importância do aspecto cultural, do lugar da linguagem na sociedade, e, nesta, em um grupo social específico para só então ser compreendida. E isso, vale dizer, tem se coadunado com a proposta dos cadernos, em nossas análises iniciais, cujos escritos revelam mais do que uma passagem pela Universidade – têm-se revelado como escrituras de momentos, de ritos, de si.

Palavras-chave: escritas de si; identidade docente; memória narrativa

**Introdução: iniciando os diálogos...**

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de doutorado, ainda em desenvolvimento, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ. Iniciada em 2015, ainda está em sua fase inicial, mais especificamente na revisão de literatura dos principais autores que trazem a discussão sobre os multiletramentos e seus impactos na dinâmica da educação e do ensino, pensando a educação superior, no caso do presente trabalho, mas cujos resultados podem também promover a reflexão sobre a organização pedagógico-didática que ainda se mantém padronizada nos bancos escolares.

Nosso recorte de sujeitos de pesquisa são os licenciados da primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo – LEC – da UFRRJ, egressos quando o Curso ainda era ofertado na perspectiva de um convênio com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e não de forma regular, como se apresenta na contemporaneidade. Trata-se, pois, de um recorte temporal também significativo, pois a relação com a instituição educacional e com seus processos didáticos se realizava de maneira ainda mais especial.

Compreendemos que resgatar a estória dos educadores é fundamental para compreendermos o processo por que passam as relações sociais. No entanto, para que a história continue a ser contada, é preciso que novos olhares contribuam para a leitura dessa construção, especialmente considerando os discursos presentes no espaço formativo de um Curso de formação de professores que se origina e se volta, ao mesmo tempo, aos movimentos sociais. Nosso problema, assim, recai sobre o fato de que essa particularidade formativa pode se estruturar de forma particular com os processos de ensino. A investigação tem despertado, portanto, a necessidade de um estudo específico sobre o que representa a elaboração conjunta dessa memória escrita pelos próprios sujeitos coletivos.

Assim, entendemos que o tema nos provoque ao problema: as possíveis resistências narrativas, presentes nos escritos dos licenciandos, podem representar uma marca de identidade docente própria? Seriam essas marcas escritas integrantes de um modo heterogêneo de constituição textual frente a outras composições formais e protocolares do letramento acadêmico? A articulação do problema parte, pois, da hipótese de que alguns registros, especialmente nos cadernos reflexivos<sup>1</sup>, podem se constituir como ‘escrituras de si’,

---

<sup>1</sup> Os cadernos reflexivos, na primeira turma, se constituíram como importantes instrumentos de composição escrita em que cada estudante poderia sistematizar seu pensamento, via escrita, para a tentativa de organização de um discurso que era, ao mesmo tempo, livre, dialógico, estético e reflexivo. Nesses espaços, portanto, cabiam desde de pequenos textos em fichamento das leituras realizadas até as impressões individuais e/ou coletivas da turma sobre determinado conceito, situação específica, disciplina especial. Compõem-se, por fim, como inventários formativos que guardam, consigo, não apenas o registro, mas as subjetividades de olhares desse primeiro grupo em sua relação com a UFRRJ.

possibilidades reveladoras de identidades docentes que marcam uma tentativa de identificação de um grupo social que *também* se faz graduando, em espaços formativos institucionalizados formalmente.

### **Dos objetivos: o lugar da narrativa**

A pesquisa tem como objetivo analisar os textos escritos, em produções conhecidas como ‘cadernos reflexivos’, produzidos individualmente, mas em pensamento coletivo, pelos egressos do Curso de LEC da UFRRJ, ao longo de sua formação na Universidade. Sistemáticamente, partimos de um objetivo geral que é o de compreender, para conhecer, a memória desses professores em formação, no sentido de poder “ler as várias margens” de composição de suas identidades em processo pela palavra escrita/oral, como postula Saramago. E, nesse sentido, também refletir como se articulam as relações formativas entre os saberes dos movimentos sociais quando diante dos saberes acadêmicos, tal como nos lembra Gohn (2012):

Falar da existência de um processo educativo no interior de processos que se desenvolvem fora dos canais institucionais escolares implica ter, como pressuposto básico, uma concepção de educação que não se restringe ao aprendizado de conteúdos específicos transmitidos através de técnicas e instrumentos do processo pedagógico (GOHN, 2012, p. 21).

A autora, cuja discussão ainda nos é cara e atual, contribui também para a abertura da discussão do objetivo específico, delimitado prioritariamente pela importância de se refletir sobre o modo como os licenciandos se relacionam com essa escrita acadêmica, como sendo, elas mesmas, processos didáticos construídos ao longo de sua formação na UFRRJ: que marcas podem diferenciar essa escrita de suas demais; como podem se apresentar na perspectiva de um modo heterogêneo de aproximação entre o oral e o escrito e, portanto, muito particular frente aos demais graduandos.

### **Procedimentos Metodológicos: dos percursos analíticos**

Valorizando-se o ser sujeito da história e seu lugar no mundo, a metodologia pretende contar com as contribuições da semiolinguística, sobretudo por considerar o discurso ligado a fatos de linguagem, mas também a dimensões sociais que perpassam os contextos educacionais e o *modus operandi* da Universidade. A língua, via linguagem, é, aliás, um ato social. Tal como nos esclarece Charaudeau:

Um ato de linguagem pressupõe uma intencionalidade – a dos sujeitos falantes, parceiros de uma troca. Em decorrência, esse ato depende da

identidade dos parceiros, visa uma influência e é portador de uma proposição sobre o mundo. Além disso, realiza-se num tempo e num espaço determinados, o que é comumente chamado de situação (CHARAUDEAU, 2005, p. 16).

Por meio dessa teoria, tem sido possível analisar os “contratos de comunicação” (ibidem, p. 18) a que estão sujeitos os licenciandos em questão. Isso porque, segundo o autor, em todo ato discursivo, porque comunicativo e dialógico, há sempre uma formalização de um contexto de produção e de recepção para cada enunciado. Entre esses dois lugares, se encontra o sujeito produtor de escritos. Durante a confecção dos cadernos, os estudantes eram sabedores de seus percursos narrativos, mas, além disso, também eram cientes dos possíveis públicos-alvo a que aqueles cadernos seriam direcionados. Escritas, portanto, ‘livres’, mas integrantes de um processo de análise e de avaliação constantes a que suas condições de estudantes estavam condicionadas e acordadas.

### **Discussão e Resultados: (outras) possibilidades de letramento**

A Educação do Campo, segundo Caldart (2012), mesmo como um conceito em construção, já pode ser considerada como uma categoria de análise de compreensão de uma realidade *por vir*, cuja configuração tem sido construída por seus próprios sujeitos – educadores dos trabalhadores do campo – a partir de práticas educativas concretas, porque contextualizadas, ao universo de cada grupo social, para que possam, eles mesmos, escreverem suas histórias.

Nessa perspectiva, a necessidade do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) está posta desde meados da década de 1990, a partir da demanda crescente de escolarização dos trabalhadores rurais que atuam na Agricultura Familiar das áreas de Reforma Agrária do Estado do Rio de Janeiro. Essa reivindicação visava à garantia de uma política pública voltada para o desenvolvimento intelectual e cultural desses trabalhadores e filhos, cuja materialização se encaminhava através do aumento do acesso à escolarização de ensino médio e superior.

Assim, nesse mesmo sentido, o processo de construção do Curso, na UFRRJ, tem procurado considerar as recentes transformações societárias e educacionais, fomentando debates políticos em torno das orientações históricas e pedagógicas que devem sempre existir no processo de ensino-aprendizagem e na relação dialógica entre educador e educando. Para tanto, tem contado com a participação de intelectuais envolvidos com a educação popular e a educação do campo, tais como Caldart (2012) e Santos (2000).

Pautada no entendimento de que a formação é requisito básico na sociedade atual, mas também considerando as demandas comunitárias e de educadores e educandos do campo, a LEC vem sendo trabalhada a partir do estabelecimento das vinculações entre o saber escolar/acadêmico, as histórias de vida e as memórias de educadores e de educandos – como preceitua Freire (1989). Em geral, os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo já concretizados não costumam seguir a metodologia convencional dos demais cursos de graduação. Com a LEC, pois, não foi diferente: sua dinâmica é a alternância, uma pedagogia que se constitui de duas fases divididas em Tempo Escola (TE) e em Tempo Comunidade (TC), cujas etapas, embora realizadas em momentos distintos, dialogam entre si, aproximando teoria e práxis, e apresentam, ambas, atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Esse regime de alternância, por fim, visa à viabilidade de processos de formação com materialidade das relações sociais – dentro e fora do contexto acadêmico – com enfoque no respeito à dimensão de ‘espaçotempo’ que é tão particular a esses educandos.

Gramsci (1968) sempre nos é referência para pensar essa relativização de hierarquia entre espaços e entre tempos, sobretudo para grupos que não vivem *o* e *no* meio urbano. O espaçotempo, junto, assume amplas concepções para o mundo rural, especialmente em suas manifestações simbólicas que, não raro, envolve a linguagem: são danças, festas, manifestações religiosas, etc., que, com organização própria, ganham outras expressões para a elaboração de conhecimentos, no plural. O autor ainda salienta que essa dimensão de união entre tempo e espaço é fundamental para o resgate de uma consciência fragmentada que se revigora como resistência à hegemonia dominante.

Com características tão peculiares, entra em cena a escrita acadêmica. E, junto a ela, o questionamento de como ser possível uma produção textual, nesse contexto educativo, cuja interação autor-texto não deixe de considerar os verdadeiros protagonistas dessa tessitura: os licenciandos em educação do campo. Se recorrermos à história da escrita, veremos a importância que é dada ao processo de aquisição/elaboração de representações gráficas como marca comunicativa em sociedades diferentes. Com o decorrer do tempo, novas pesquisas da Sociolinguística Interacional mostraram que a escrita continua tendo seu prestígio em detrimento à fala, apesar de muitas sociedades terem atingido progresso sem grandes registros gráficos. O que está em discussão é, como a partir de uma tradição cultural, é definida uma determinada variedade linguística a ser utilizada e marcada como identidade social. De acordo com Gnerre:

A associação entre uma determinada variedade linguística e a escrita é o resultado histórico indireto de oposições entre grupos sociais que eram e são

“usuários” das diferentes variedades. Associar a uma variedade linguística a comunicação escrita implica iniciar um processo de reflexão sobre tal variedade e um processo de “elaboração” da mesma. Escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais (GNERRE, 2009, p. 8).

Não pretendemos, na presente proposta de pesquisa, dinamizar o efeito inverso, qual seja: a valorização da oralidade em detrimento à escrita. Pelo contrário: o que se planeja é analisar em que medida essa oralidade compõe, intencionalmente, os letramentos realizados durante as produções escritas na UFRRJ, dentro do conjunto de um acervo composto através da interação com a academia – tanto aquele cujo lócus de composição tenha sido a universidade, quanto o que fora pensado e elaborado em outros momentos, mas a partir das vivências naquele ambiente. Estão em questão mais uma vez, agora pelos escritos, os espaçotempos de formação desses licenciandos considerados pelo Tempo Escola e pelo Tempo Comunidade, nas relações de poder, de resistência e de representação articulados por ambos os contextos.

Partindo de pistas linguísticas das produções textuais dos licenciandos, em seus cadernos reflexivos, acreditamos que, em um processo longitudinal e comparativo – que considera a composição textual de todos os semestres letivos naquele suporte de escrita –, eles tenham registrado não apenas a vivência durante esse período no Curso em questão, mas, sobretudo, experimentaram e puderam criar, talvez inconscientemente, um modo de escrita muito particular, que também constitui parte do processo de memória da LEC e de formação da própria identidade docente desses educadores do campo. Afinal, como nos permite recordar Benjamin (1987, p. 198) “entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos”.

Aportamos, assim, em três grandes eixos conceituais. O primeiro, já em apresentação nesse texto, trata sobre a possibilidade da oralidade como composição heterogênea dessa escrita particular para algum propósito em especial, ainda que nem tanto intencionalmente. Tomamos, como diálogo, as contribuições de Corrêa (2004, p. 2-3), ao afirmar que: “No que se refere à relação oral/escrito, entre assumir a dicotomia radical entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito, busco definir essa heterogeneidade como constitutiva da escrita”. O autor, cuja tese se apoia nas ideias fundantes de Marcuschi (2001), nos permite voltar para as produções com novos olhares, porque, provavelmente, (re)conceituados.

E essas composições heterogêneas, a que chamamos de narrativas de resistência, apresentam-se com um duplo sentido possível aos dois termos presentes. O gênero narrativo,

como sugerido, nos permite inferir se tratar de uma possível contação de si, de sua própria história, o que, segundo Bertaux (2010, p. 47), é essencial, pois “o verbo ‘contar’ (fazer relato de) [...] significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”. Muito mais do que contar narrativamente, as demais produções, ao longo das Oficinas de Texto, mesmo não “classificadas” totalmente no aspecto visual do discurso narrativo, assumiram, para os licenciandos, também um espaço em que era preciso – e legitimamente possível – contar algo: sua história *com e pela* escrita. As produções, pois, são compreendidas também por nós como narrativas de vida, especialmente porque são textos constituídos de sentidos pelos educadores do campo.

Tal como o aspecto narrativo dado aos textos, a resistência pode ganhar vida pelos traços linguísticos presentes nessas composições. Teríamos, assim, o resistir à cultura hegemônica de marcas sociais definidas para os letramentos acadêmicos, bem como, a partir desse sentido mas com ação diferente, o propósito de se identificar com o texto acadêmico, tanto quanto com outro gênero qualquer, capaz de se estabelecer, nessa relação, a criação de uma identidade textual própria. Afinal, como nos lembra Chartier:

Se as escritas expostas são um dos instrumentos utilizados pelos poderes e pelas elites para enunciar sua dominação – e conquistar adesão –, são também uma forma de os mais fracos manifestarem sua existência ou afirmarem seus protestos (CHARTIER, 2002, p. 81).

Chegamos, aqui, ao segundo eixo conceitual: formação de identidades e composição da memória – do Curso, do grupo, dos sujeitos, enfim. Queremos trabalhar com a tese de que esses relatos narrativos, a partir de produções textuais diversas, constituem-se como territórios simbólicos que dialogam com outros contextos. O trabalho de pesquisa a partir dessas construções, que também são textualidades sobre a formação, apresenta-se como uma possibilidade de aproximar continuidade e ruptura, tão importantes aos processos de formação docente.

Partindo do verbete ‘identidade’, que, segundo o Dicionário Aurélio<sup>2</sup> destaca como sendo o reconhecimento dos “caracteres próprios e exclusivos” de um grupo, chegamos também ao sentido de ‘identificação’, que se caracteriza nesse mesmo ato de reconhecer, mas de um coletivo por eles próprios. Este último nos parece, portanto, necessário e complementar ao primeiro, porque o ressignifica para aprofundar o conceito relacional de identidade/marca

---

<sup>2</sup> FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio: o dicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2006.

escrita x memória dos licenciandos, no sentido definir o registro que se destaca no próprio processo de formação desses estudantes. Afinal, de acordo com Hall:

O conceito de ‘identificação’ acaba por ser um dos conceitos menos bem desenvolvidos da teoria social e cultural, quase tão arduo – embora preferível – quanto o de ‘identidade’. Ele não nos dá, certamente, nenhuma garantia contra as dificuldades conceituais que têm assolado o último (HALL, 2000, p. 105).

Além de Stuart Hall, que nos permite pensar na diáspora como importante movimento simbolizado pela escrita nesses cadernos, buscamos dois importantes referenciais para relacionar essa identificação à memória, e, nesta à identidade narrativa: Benjamin e Ricoeur, respectivamente. Os três autores, vale dizer, têm como foco a discussão da identidade/identificação com a memória aliada à prática narrativo-discursiva. Logo, pensando também em nosso objeto de pesquisa, tais contribuições serão fundamentais para a realização metodológico-conceitual da pesquisa.

De Benjamin, entendemos como sendo crucial o estudo acerca da composição da memória coletiva, especialmente quando pensada/articulada via narrativa. Melhor ainda: quando articulada via memória de si. Têm nos faltado, segundo o autor, histórias contadas, porque reflexivas, no mundo moderno (1987). Nesse sentido, o conhecimento histórico – e via histórias – desse grupo de professores em formação pode nos permitir entender o próprio processo por que se formam, com destaque, em nossa proposta, para alguma possibilidade de relação entre a identidade com o curso e a identificação dos alunos com esse projeto formativo.

Ricoeur se apresenta, então, como a terceira voz que se junta a Hall e a Benjamin suscitando a necessidade de uma narrativa organizadora da experiência humana (1994), tendo em vista que essa mesma identidade social é composta de narrativas, no plural. Pensamentos que concordam, portanto, com a urgência de um levantamento mais criterioso sobre a compreensão de uma vivência, no nosso caso formativa, que pode ser identificada por narrativas de si, durante um percurso em que pouco se tem espaço para ‘se dizer’.

Vemos, assim, que o trabalho com as questões identitárias, tomando como método a análise dos relatos narrativos, pode evidenciar a pluralidade, mas, ao mesmo tempo, a fragilidade de nossas identidades, sobretudo durante uma licenciatura. Henriques (2009, p. 3) destaca que “as mudanças nos meios de produção e circulação das formas simbólicas é fator preponderante de transformação das próprias relações sociais, ou seja, a comunicação e a informação interferem nas relações sociais e na organização do tempo e do espaço”. Logo,



essas narrativas escritas, mas recheadas de oralidade, podem ser concebidas como simbolismos de um grupo que pretende manter, ou até construir novas identidades, a partir de um novo tempo-espaço. E, de acordo com Josso:

Os relatos de vida escritos, centrados na formação, fazem parte de territórios e de espaços. E como a todo território estão, geralmente, associadas questões de pertencimento e, por consequência, questões de identidade, é evidente, então, que essa identidade esteja tanto no cerne dos relatos que solicitamos como no das autobiografias espontâneas (JOSSO, 2008, 23).

As autobiografias – ou as escrituras de si, segundo Eckert-Hoff (2008) – aparecem entremeadas às demais ideias conceituais lançadas nos textos. E, como momentos de elaboração reflexiva de pensamento, ajudam a compor a memória formativa também de forma diferente, legitimando-a em espaços antes não ocupados por movimentos sociais, como nos lembra Linhares (2004, p. 174), ao evidenciar que “essa apropriação de um território legitimado é, socialmente, uma elaboração de memórias menos hierárquicas e preconcebidas”. Memórias essas que puderam também ser instigadas por uma experiência educativa estética.

Estamos, por fim, em nosso último eixo conceitual: a literatura, via textos imagéticos e verbais. Dos gêneros literários possíveis, a escolha pela literatura infantojuvenil há muito já se evidencia como uma leitura *também* possível de ser realizada por crianças: a forma como é elaborada, textualmente, nos permite entendê-la como um tipo de expressão literária destinada a um determinado público mais imediato, mas não exclusivamente a ele. De acordo com Lajolo e Zilberman (2006), o texto infantojuvenil, para além da compreensão, comumente seduz as pessoas, justamente por que apresenta, em sua estrutura, os elementos necessários à fruição de todas as faixas etárias: ficcionalidade e exemplaridade. Logo, a identificação com o texto passa a complementar a própria narrativa, instituindo-se como parte dela. A ficcionalidade, então, assume, com a exemplaridade, o conjunto necessário para a garantia da literariedade. Some-se a isso o fato desse tipo de obra ser, por excelência, um encontro harmonioso – e gerador de sentidos, no plural – entre imagem e grafia.

Partindo, pois, da premissa de que tais produções, cujas marcas orais se fazem presentes, ou resistentes (GNERRE, 2009), as primeiras análises demonstram que se apresentam como uma identidade/identificação própria (HALL, 2000) desse grupo como memória formativa docente (RICOEUR, 1994), pela constituição de uma escrita heterogênea (MARCUSCHI, 1995; 2001) que ocorre antes da Universidade, se sustentam no mesmo espaço – mas requerendo aceite e mudança de estrutura didática – e voltam aos movimentos

sociais. No entanto, para que esse retorno seja significativo e fortalecido, é preciso que o pensamento didático-pedagógico considere amplamente esses escritos.

Por serem alunos oriundos de movimentos sociais diversos, a pesquisa nos tem direcionado a buscar o conceito dos multiletramentos, como possibilidade de se (re)pensar esse universo da escrita, da linguagem polifônica – revelador, sim, de processos didáticos que, embora tratem dos cadernos como reflexão importante, não necessariamente o fazem de maneira avaliativa formal. De acordo com a reflexão de Brandão (2009):

A questão que se coloca, então, e ainda agora, é a da necessidade de concentrar esforços no sentido de descobrir e propor alternativas didáticas que subsidiem a reformulação dessa prática. O objetivo é alcançar a “competência técnica”, tão reclamada *para e por* professores e técnicos de educação responsáveis pela prática pedagógica desenvolvida em nossas escolas (públicas) (BRANDÃO, 2009, p. 55).

Mesmo com foco na Educação Básica, a reflexão de Brandão extrapola esse nível de ensino, suscitando a compreensão da relação entre texto e práticas de ensino institucionais também na revisão de literatura. Nesta, a partir dos muitos letramentos, o resultado nos tem apontado para autores como Soares (2000), Street (2003) e Rojo & Moura (2012). Todos eles têm salientado sobre a importância do aspecto cultural, do lugar da linguagem na sociedade. E isso, vale dizer, tem se coadunado com a proposta dos cadernos, cujos escritos revelam mais do que uma passagem pela Universidade – têm-se revelado como escrituras de momentos e das dificuldades de se identificar como aluno em uma estrutura educacional que não representa, efetivamente, o Curso em questão.

### **Considerações Finais: apenas uma pausa nos diálogos...**

Temos podido analisar de que é possível a sistematização desse modo de fazer um (novo) letramento acadêmico, quiçá próprio, na relação identitária que se estabelece com a linguagem escrita, no contexto de produção universitária. Para tal, o ensino superior, ao incluir tais alunos, precisa, também rever suas práticas didático-pedagógicas. Com isso, a proposta pretende ainda contribuir com balizadores de pesquisa que marquem a identidade e a identificação próprias desse grupo, como primeira turma institucionalizada, embora ainda não regular à época, de Licenciatura em educação do campo da UFRRJ.

A pesquisa tem, por fim, o intuito de abrir espaços para novos debates sobre as experiências educacionais e políticas dos educadores, em *movimentos* sociais, no sentido de viabilizar as vozes daqueles que, mesmo em nome do respeito às diferenças e da equidade,

sempre foram silenciados. Isso porque, ao traçarmos uma possível identidade textual, talvez seja possível a concepção da mesma identidade social desse primeiro grupo de professores formados pela LEC. Não pretendemos esgotar esse tema e nem desconsiderar que sobretudo a realidade de um movimento social é ainda mais dinâmica – por suas lutas, por suas demandas, pelas relações sociais que se (re)afirmam naquele contexto – mas, efetivamente, contribuir com novos saberes possíveis sobre caracterizações de grupos sociais que *também* dizem sobre si e sobre seu grupo em suas formações.

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre literatura e história da cultura – Obras Escolhidas I*. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: Paulus, 2010.

BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick. Uma Análise Semiolinguística do Texto e do Discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino & GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2004.

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2008.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19ª ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HENRIQUES, Márcio S. *Comunicação, comunidades e os desafios da mobilização social*. In: SCHERER-WARREN, Ilse et al. Sociedade Civil e Participação. Módulo 4 do Programa de Formação de Conselheiros Nacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. *As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural*. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 2006.

LINHARES, Célia. Recordar é viver? Memórias e aprendizagens na formação docente. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Oralidade e escrita*. Conferência pronunciada no I Colóquio Franco-Brasileiro sobre Linguagem e Educação. UFRN, 26 a 28 de junho de 1995. Natal: Anais do Colóquio, 1995. Pp. 1-17.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa (tomo 1)*. Tradução Constança Marcondes Cesar. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência - para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Volume I. São Paulo: Cortez. 2000.

STREET, Brian. *What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

UFRRJ. Deliberação CEPE, n.º 138, de 11 de dezembro de 2008.

UFRRJ. Deliberação CEPE, n.º 128, de 03 de março de 1982.