

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

MARIA CRISTINA MACEDO ALENCAR

**Práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa  
Santana: representações e construção de identidades em discursos de  
adultos não alfabetizados**

*Literacy social practices of the Costa Santana Lourival village:  
representations and identity construction in discourses of illiterate  
adults.*

CAMPINAS, 2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

MARIA CRISTINA MACEDO ALENCAR

**Práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa  
Santana:** representações e construção de identidades em discursos de  
adultos não alfabetizados

*Literacy social practices of the Costa Santana Lourival village: representations  
and identity construction in discourses of illiterate adults*

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de  
Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de  
Campinas, para obtenção do Título de Mestre em  
Linguística Aplicada.

*Dissertation submitted to the Institute of Language Studies,  
State University of Campinas, for obtaining the title of  
Master of Applied Linguistics.*

Área de concentração: Língua Materna.  
*Concentration area: Mother Language*

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roxane Helena Rodrigues Rojo  
*Teacher advisor: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Roxane Helena Rodrigues  
Rojo*

CAMPINAS, 2012.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR  
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ESTUDOS  
DA LINGUAGEM - UNICAMP

Alencar, Maria Cristina Macedo, 1984-

*AL25p*

Práticas sociais de letramento no Acampamento Lourival da Costa Santana : representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados / Maria Cristina Macedo Alencar. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Roxane Helena Rodrigues Rojo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação rural. 2. Letramento. 3. Alfabetização de adulto. I. Rojo, Roxane Helena Rodrigues, 1952-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Literacy social practices of the Costa Santana Lourival village: representations and identity construction in discourses of illiterate adults.

**Palavras-chave em inglês:** Rural education, Literacy, Adults education

**Área de concentração:** Língua Materna.

**Titulação:** Mestre em Linguística Aplicada.

**Banca examinadora:** Roxane Helena Rodrigues Rojo [Orientador], Nilsa Brito Ribeiro, Terezinha de Jesus Machado Maher. Suplentes: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Angela Kleiman e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cláudia L. Vóvio.

**Data da defesa:** 17-05-2012.

**Programa de Pós-Graduação:** Linguística Aplicada.

MARIA CRISTINA MACEDO ALENCAR

**Práticas sociais de letramento no acampamento Lourival da Costa Santana:** representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados

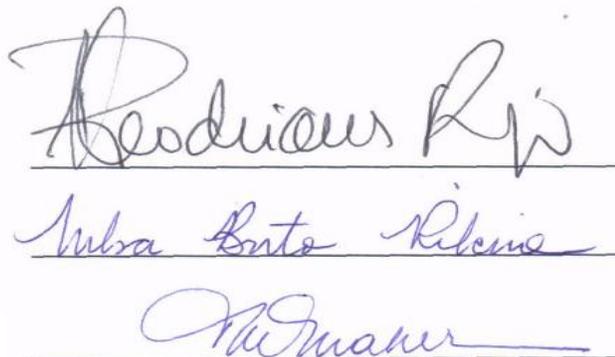
Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do Título de Mestre em Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Roxane Helena Rodrigues Rojo

Nilsa Brito Ribeiro

Terezinha de Jesus Machado Maher



Handwritten signatures of the examiners: Roxane Helena Rodrigues Rojo, Nilsa Brito Ribeiro, and Terezinha de Jesus Machado Maher.

Claudia Lemos Vóvio \_\_\_\_\_

Angela Del Carmen Bustos Romero de Kleiman \_\_\_\_\_

IEL/UNICAMP  
2012



À minha mãe, pela força e ternura com que sempre lutou para que os filhos vivessem com dignidade.

À Maíra, por me fazer sentir o amor mais puro que pode existir.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao grupo de trabalhadoras e trabalhadores rurais do Acampamento Lourival Santana (MST), em Eldorado do Carajás-PA, pela acolhida e o tempo que disponibilizaram contribuindo na realização desta pesquisa.

À professora Roxane Rojo, orientadora desta dissertação, por sua acolhida generosa na UNICAMP, paciência e sensibilidade que teve comigo diante de todos os contratempos durante a realização deste trabalho.

À professora Cláudia Vóvio, pelas consistentes sugestões feitas na qualificação.

Às professoras Tereza Maher e Nilsa Ribeiro por terem aceitado participar da banca examinadora deste trabalho.

Às professoras Marilda Cavalcanti e Raquel Fiad, pela escuta atenta das minhas inquietações no processo de construção dessa pesquisa e as valiosas sugestões que me fizeram quando participava de suas aulas no primeiro ano de Mestrado.

Aos professores e amigos da Universidade Federal do Pará, Lucivaldo Costa, Evandro Medeiros e José Guilherme Fernandes pelas críticas e valiosas contribuições que fizeram a este trabalho.

Aos funcionários do IEL/UNICAMP, pela gentileza e profissionalismo com que sempre me atenderam.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de mestrado concedida, que possibilitou a realização desta pesquisa.

Aos amigos William Bruno, Tatiane Costa e Ribamar Ribeiro Júnior, pela contribuição teórica nas discussões sobre Campesinato no Sudeste Paraense. E ao amigo Laécio Sena, pelas discussões e sugestões de referência sobre a história do MST no Sudeste Paraense.

Aos companheiros da coordenação do Curso Técnico em Agroecologia dos Povos Indígenas do Sudeste Paraense (CRMB/IFPA) por terem me rendido nessa atividade nos últimos dias em que me dediquei integralmente à elaboração desta Dissertação.

Ao CRMB/IFPA, pelo tempo que me concedeu a fim de que eu pudesse concluir este Mestrado.

À amiga Adriana Teixeira, pela amizade que construímos desde o ingresso no Mestrado; por sua paciência e acolhida nessa realidade que tanto me assustava.

Ao carinho, paciência e apoio da minha família, que mesmo distante, foi extremamente presente nos dois anos em que estive em Campinas; por sempre acreditarem que eu podia fazer mais.

Aos amigos Carlos Borges, Jacielle Santos, Flávia Lisbôa, Sandrelli Passos, José Nilton, Shirley, Silvana e Renata, que de Norte a Sul do Brasil se fizeram sempre presentes nestes dois anos de Mestrado.

*“Que podem um trabalhador camponês ou um trabalhador urbano retirar de positivo para seu quefazer no mundo, para compreender, criticamente, a situação concreta de opressão em que se acham, através de um trabalho de alfabetização em que se lhes diz, adocicadamente, que a ‘asa é da ave’ ou que ‘Eva viu a uva’ ?” (FREIRE, 2010).*



## RESUMO

Neste estudo analisamos narrativas de trabalhadoras e trabalhadores rurais não alfabetizados, integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a fim de apreender como estes sujeitos significam suas experiências com a escrita e a sua inserção em práticas de letramento, no cotidiano do acampamento Lourival Santana, no Sudeste Paraense. Esse objetivo se desdobrou nas perguntas sobre como um grupo de adultos não alfabetizados se representa em relação às demandas de leitura e escrita surgidas nas práticas de letramento do acampamento e como (re)constrói suas identidades e os sentidos da escrita. Na procura por respostas a esses questionamentos realizamos pesquisa de cunho etnográfico e interpretativista que se pautou no pressuposto de que se deve investigar a linguagem em uso, uma vez que o sujeito e seu contexto sociocultural constituem o fazer científico (MOITA-LOPES, 2006; SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998). A partir de tal perspectiva pudemos gerar dados que possibilitaram: a) descrever dois principais eventos de letramento observados no cotidiano do acampamento: assembleia geral ou reunião de coordenação do acampamento e reuniões de Núcleo de Família (NF) e de Setor; b) analisar discursos de um grupo de adultos não alfabetizados sobre suas histórias de letramento e inserção nas práticas de letramento no acampamento Lourival Santana. Na análise dos dados apoiamos-nos em discussões realizadas no âmbito dos estudos socioculturais de letramento (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; BARTLETT, 2007; 2003; STREET, 2003; 1984; BARTON; HAMILTON, 1998; ), estudos enunciativos bakhtinianos (BAKHTIN, 2004[1929]; 2002), estudos sobre cultura (SOUSA-SANTOS, 2010; 2000; CANDAU, 2002; CUCHE, 1999; MAHER, 2007), representações sociais e construção de identidades (SILVA, 2010; HALL, 1998; 1997; BAUMAN, 2005). Os resultados nos mostram que há uma supervalorização do poder da escrita nas representações dos sujeitos da pesquisa, particularmente do modelo de escrita escolar que eles têm construído. Assim, se representam como sujeitos de falta e significam negativamente as práticas de letramento que vivenciam no cotidiano do acampamento, apesar de muitos terem se percebido capazes de aprender a ler e escrever a partir da inserção nessas práticas.

**Palavras-chave:** Educação do campo, Representações de letramento, Adultos não alfabetizados.



## ABSTRACT

This study analyzes narratives of illiterate rural workers who are members of the Landless Rural Workers Movement (MST) in order to assimilate the strategies these workers take to give sense to their experiences with writing as well as their insertion in literacy practices of the everyday life of Santana Lourival village, located in southeast of the state of Pará. This goal has given rise to some questions on how a group of illiterate adults represent themselves in relation to the demands of written literacy practices which have been occurring in the village and who these workers (re) construct their identities and the meaning of writing. In searching for answers to these questions we made ethnographic and interpretative research based on the assumption that one should investigate language in its current use, since the speakers and their social and cultural environment comprise the scientific work (MOITA-LOPES, 2006 ; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998). From this view point our data allowed us a) to describe two leading literacy events observed in the daily life of the citizens of the village: the general assembly or village's coordination and Family Center (NF) and Sector b) analyzing the discourses a group of illiterate adults about their histories of literacy and inclusion in the literacy practices in Lourival Santana village. In order to develop our analysis of the data we took into account reliable discussions on sociocultural studies of literacy (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; BARTLETT, 2007; 2003; STREET, 2003, 1984; BARTON; HAMILTON, 1998;), enunciative Bakhtinian studies ( BAKHTIN, 2004[1929], 2002), cultural studies (SOUSA-SANTOS, 2010, 2000; CANDAU, 2002; CUCHE, 1999; MAHER, 2007), social representations and identity construction (SILVA, 2010; HALL, 1998; 1997; BAUMAN, 2005). The results show that speakers overestimate the power of the written representation, specially the model of writing they have constructed. Thus, they represent themselves as speakers without literacy abilities and, thus, evaluate negatively the literacy practices they experience in daily life although many of the residents of the village have already noticed they are capable of learning to read and write from the insertion of these practices.

**Key-words:** Rural education, Representation of literacy, Illiterate adults.



## CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO<sup>1</sup>

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	já acompanhando a história a mente começou a abrir mais um pouco...
Hipótese do que se ouviu	( hipótese )	está sendo (iludido)... porque no fundo a intenção de (amealhar) alguma coisa
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	essa primeira ela dá/não dá a motivação
Entoação enfática	Maiúscula	o dinheiro voltou para a mão dele e ele fez o quê?... torROU
Prolongamento de vogal e consoante (como r, s)	:: podendo aumentar para::: ou mais	Porque lá é::... é::... a justiça funciona
Silabação	-	então é... a construção ju-ris-prudencial... ta?
Interrogação	?	então o que é isso? alguém sabe o que é isso?
Qualquer pausa	...	Então não tinha... um direito positivo...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((risos))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - - -	E vai por exemplo que o juiz julgou de forma - - vou usar a palavra aqui - - absurda ( ) ... ta bom?
Superposição; simultaneidade de vozes	Ligando <span style="border: 1px solid black; padding: 0 5px;"> </span> as linhas	A2- tem mais dois <span style="border: 1px solid black; padding: 0 5px;"> </span> P- sua pergunta

<sup>1</sup> Extraídas de Preti (1993, p.11-12, org.).

Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início por exemplo	(...)	(...) isso é simples... é porque na França eles não se organizam como nossos tribunais
Citações literais ou leitura de textos durante a gravação	“ ”	a:~... a:~... parte que eu fiquei aqui “a lógica a jurídica e a argumentação ta?...”

**Observação:** Os nomes utilizados nas transcrições são todos fictícios conforme acordado com os participantes da pesquisa.

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
1.1	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	25
1.2	ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	26
2	<b>NA LUTA PELA TERRA A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO:.....</b>	<b>29</b>
2.1	O MST E A LUTA POR REFORMA AGRÁRIA NO PARÁ: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO.....	31
2.2	O MOVIMENTO NACIONAL “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”.....	36
2.3	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA E O MULTICULTURALISMO.....	45
2.3.1	<i>Diferentes perspectivas sobre o Multiculturalismo.....</i>	50
3	<b>DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS.....</b>	<b>57</b>
3.1	ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO E LETRAMENTO.....	57
3.2	LETRAMENTO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO.....	65
3.3	OS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO, OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E OS MULTILETRAMENTOS.....	74
4	<b>PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>85</b>
4.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ORIENTARAM A PESQUISA.....	85
4.2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	88
4.3	O LOCAL DA PESQUISA.....	91
4.3.1	<i>A conquista da escola.....</i>	95

4.4	METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	98
<b>5</b>	<b>FUNÇÕES E USOS DA ESCRITA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE TRABALHADORES RURAIS EM UM ACAMPAMENTO DO MST .....</b>	<b>103</b>
5.1	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ACAMPAMENTO LOURIVAL SANTANA.....	109
5.1.1	<i>O evento Assembleia Geral ou Reunião da Coordenação do Acampamento.....</i>	110
5.1.2	<i>O evento Reunião de Núcleo de Família.....</i>	126
<b>6</b>	<b>REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO: IDENTIDADES DE TRABALHADORES RURAIS NÃO ALFABETIZADOS.....</b>	<b>135</b>
6.1	INSERÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO NO ACAMPAMENTO LOURIVAL SANTANA: DESAFIOS E SUPERAÇÕES DE ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS.....	135
6.2	REPRESENTAÇÕES POSITIVAS DO LETRAMENTO ESCOLAR E O ESTIGMA DO ANALFABETISMO.....	144
6.3	REPRESENTAÇÕES DE SI E DAS PRÁTICAS DE ESCRITA.....	161
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>167</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre *Práticas sociais de letramento no acampamento Lourival da Costa Santana*: representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados foi construída a partir da análise de materiais que constituem o banco de dados do Curso de Letras -PRONERA<sup>2</sup>. Nesse trabalho tivemos o propósito de compreender as práticas de letramento que emergem na realidade cotidiana de um acampamento de trabalhadores rurais Sem Terra, tendo em vista os eventos de letramento de que os sujeitos passam a participar na dinâmica do acampamento. Nesse sentido, nosso estudo está estreitamente relacionado a outros estudos que tratam de práticas sociais de letramento de grupos sociais marginalizados em contextos rurais ou urbanos (TERZI, 1992; 1994; PEREIRA, 1998; CAMPOS, 2003; TÔRRES; 2003; SOUZA, 2009, SITO, 2010).

Terzi (1992; 1994) é uma das primeiras pesquisadoras a desenvolver estudo sobre práticas de letramento em contexto não escolar. A autora investigou, numa comunidade da periferia da cidade de Campinas, o “desenvolvimento do processo de leitura de crianças de meios não letrados” (TERZI, 1992, p. 51). Segundo Terzi, as crianças participantes da pesquisa apresentavam baixo grau de letramento e viviam numa comunidade onde a principal via de acesso a materiais escritos era a escola, pois eram praticamente inexistentes outras fontes de escrita na comunidade. Aí não circulavam jornais, propagandas, informações profissionais, bancárias, de clubes, etc ( TERZI, 1992, p. 60).

Para Terzi (1992), essas características da comunidade faziam “com que as crianças tivessem um acesso restrito à escrita e seus usos. E [construíssem] um conceito de escrita como algo mais próprio da escola do que da vida cotidiana” (TERZI, 1992, pp. 63-64). A autora desenvolveu atividades de leitura em encontros semanais com as crianças,

---

<sup>2</sup>Trata-se de um curso de Graduação em Letras para educadores/as de áreas de Assentamentos da Reforma Agrária financiado com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através de um convênio entre UFPA/INCRA/MST, no qual atuei como bolsista de iniciação científica no período de 2006-2008 com o projeto de pesquisa intitulado *Letramento: representações de mulheres do campo*.

durante nove meses, e analisou os processos de interação que aí se instauraram a fim de perceber como as crianças passavam a ressignificar a sua relação com a escrita. Com os resultados dessas atividades Terzi (1992) concluiu que a história de letramento das crianças influenciava no seu processo de leitura e conseqüentemente no sucesso ou fracasso escolar.

Para a autora ficou claro que os sentidos que as crianças construíam sobre a escrita, a partir da relação que vivenciavam com esta tecnologia na sua comunidade, eram ignorados pela escola que era responsável pelo fracasso escolar das crianças, pois “embora tivessem tido pouca oportunidade de letramento no período pré-escolar e na primeira série, estas crianças demonstraram que, em situações propícias, podem ter um desenvolvimento de leitura eficaz e rápido” (TERZI, 1992, p. 187)

O estudo de Pereira (1998) apresenta uma análise sobre discursos orais de adultos não alfabetizados, alunos de uma turma de alfabetização de adultos de uma escola na periferia da cidade de Campinas, e que assumem papéis de liderança política em sindicatos. A autora reflete sobre a existência de uma certa *oralidade letrada*, constatando que a prática da militância política contribui para que esses sujeitos produzam discursos atravessados pela escrita, revelando um “domínio de mecanismos de organização textual que a prática escolar não lhes permite desenvolver” (p.188).

De acordo com Pereira (1998), diferente do que os adultos não alfabetizados vivenciam na escola, as experiências com a escrita e a formação que espaços de atuação política como os sindicatos, por exemplo, oferecem aos seus militantes, partem das experiências do sujeito. Assim, diferente das práticas predominantes na escola,

[...] na instituição política não se trata de apropriar-se da linguagem. Trata-se de *constituir-se na* linguagem. A relação é outra. Na escola há um determinismo imposto por regras objetivizadas que distanciam os sujeitos de uma prática discursiva que propicia ao alfabetizando adulto constituir-se na sua linguagem (PEREIRA, 1998, p.189).

Em Campos (2003) encontramos um estudo sobre práticas de letramento observadas numa escola pública de um assentamento de Reforma Agrária, oriundo de ações

de ocupação do Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no estado do Pará. O autor reflete principalmente sobre as práticas de duas professoras de Língua Portuguesa que revelam, na dinâmica da sala de aula, a existência de dois projetos de letramento em disputa na escola. Para Campos (2003), esses projetos podiam ser entendidos como um projeto de letramento emancipatório, ou projeto de letramento Sem Terra, e o projeto de letramento escolar, que seguia a proposta escolar oficial. Após refletir sobre as características de cada um desses projetos o autor chama a atenção para os múltiplos letramentos observáveis nas comunidades, destacando que “na construção de programas que propõem erradicar o analfabetismo e a baixa escolaridade da população brasileira, devem ser valorizadas as experiências de ensino/aprendizagem e uso da escrita construídas no seio da sociedade civil organizada” (CAMPOS, 2003, p. 190).

Outro estudo desenvolvido em contexto de comunidades rurais é a pesquisa etnográfica desenvolvida por Tôrres (2003). Nesta pesquisa, a autora observou práticas sociais de letramento numa comunidade formada por famílias que viviam e trabalhavam na lavoura de café numa fazenda de propriedade de uma grande empresa, no interior do estado de Minas Gerais. De acordo com Tôrres (2003) seu objetivo era compreender os sentidos da escrita para esta comunidade a fim de “depreender as práticas de letramento sancionadas na escola, para enfim, confrontá-las com as necessidades e expectativas de leitura e de escrita desse grupo social” (p. 17).

Tôrres (2003) registrou e refletiu sobre as práticas de letramento que a comunidade vivenciava no contexto familiar, religioso, nas brincadeiras das crianças, no cotidiano do trabalho dos adultos na fazenda, no posto de saúde e na escola. A partir da análise das diferentes práticas de letramento que os sujeitos dessa comunidade vivenciam cotidianamente, a autora constatou que na comunidade pesquisada os letramentos escolares eram supervalorizados, prevalecendo entre os sujeitos uma imagem da escrita pautada pela correção gramatical e a não comunicação. Também ressaltou que as práticas escolares de ensino da língua não eram pautadas pelas práticas de letramentos cotidianos dos sujeitos, desenvolvendo assim apenas “habilidades técnicas específicas para atender a produção de

leitura e escrita para a escola, desprestigiando as práticas de letramento que os alunos já conhecem” (TÔRRES, 2003, p. 167).

Em Souza (2009) encontramos uma pesquisa realizada com um grupo de jovens que integram o movimento cultural *hip hop* na cidade de São Paulo. A autora demonstrou como as práticas de letramento observadas no cotidiano desse movimento cultural permitem considerar o *hip hop* como um agente de letramento, já que neste movimento se percebem usos da linguagem em diferentes práticas letradas. Assim, para Souza (2009), os ativistas do *hip hop* se constituem em agentes de letramento, uma vez que produzem ressignificações das práticas de letramento que vivenciam no contexto escolar e em movimentos sociais negros, colocando em foco concepções de aprender e de ensinar próprias do que autora denomina *letramentos de reexistência*.

Souza (2009) assim denomina esses letramentos por observar como os ativistas do *hip hop* “responsivamente questionam, contestam, criam e propõem alterações nos moldes e nos espaços já ratificados e socialmente legitimados em relação aos usos da linguagem em sociedade” (SOUZA, 2009, p. 186). Desse modo, a autora também demonstra como a inserção dos sujeitos neste movimento e nas práticas de letramento próprias desse contexto possibilita-lhes construir identidades que ressignificam “os papéis e lugares sociais a eles atribuídos por uma sociedade ainda marcada por desigualdades raciais e sociais” (SOUZA, 2009, p. 23).

Em Sito (2010), encontramos uma pesquisa etnográfica realizada numa comunidade quilombola no litoral do estado do Rio Grande do Sul, a comunidade de Casca. Aí a autora observou que, na luta pelo reconhecimento de suas terras como território quilombola, os membros da comunidade de Casca entram numa disputa pela autoafirmação da identidade quilombola e questionamento das identidades que lhe eram atribuídas pelos demais atores sociais, particularmente governamentais, com quem travavam essa disputa pela terra e construção de sentidos sobre o *ser quilombola*. Sito (2010) demonstra que “o processo de regularização territorial, atravessado por eventos mediados pela escrita, fortalece a identidade quilombola. Os usos sociais da escrita situados no percurso de

titulação da terra estão imbricados no próprio processo de constituição identitária dos líderes quilombolas” (SITO, 2010, p. 84).

Assim como nos estudos que mencionamos acima, desenvolvemos nossa pesquisa com base nos pressupostos dos estudos socioculturais de letramento e na perspectiva dialógica bakhtiniana de compreensão das práticas de linguagem. Analisamos discursos de adultos não alfabetizados sobre suas práticas de escrita e as imagens que produzem de si, atentando para as representações construídas na relação do sujeito não alfabetizado com o texto escrito e, do não alfabetizado, com o alfabetizado. Observamos que essas imagens se constroem a partir de um padrão de referência da sociedade escriturária, assim como também demonstram as pesquisas que comentamos anteriormente, padrão este reproduzido e alimentado pela modelo tradicional de escola sem que se atente para as diferentes práticas de letramento e relação com a escrita construídas por grupos sociais que não tiveram acesso ao letramento escolar, de maneira que são negligenciados os múltiplos letramentos que constituem o cotidiano das camadas populares de nossa sociedade e, principalmente, das populações rurais.

Nossa pesquisa se desenvolveu na perspectiva do círculo de Bakhtin a partir da compreensão dos discursos pelo princípio dialógico e da alteridade. À medida que avançamos na análise fizemos uso de outros aportes teóricos que se entrelaçaram para contribuir na compreensão dos dados. Esse caráter transdisciplinar de nossa análise se filia às perspectivas de trabalhos desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2006; CAVALCANTI; BORTONI-RICARDO, 2007; VÓVIO; DE GRANDE; SITO, 2010.)

## 1.1 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

A investigação que realizamos tinha como principal objetivo refletir, a partir da análise de discursos de adultos Sem Terra não alfabetizados, sobre os sentidos do

letramento escolar e não escolar para homens e mulheres do campo, tendo em vista as demandas de uso da escrita que constituem o cotidiano de um acampamento de Sem Terras coordenado pelo MST. Esse interesse em compreender os significados do letramento para um grupo social marginalizado se dá considerando que nas sociedades letradas há intensos debates sobre os efeitos do letramento. Nesse sentido, o letramento pode ser visto como um

catalizador universal: o economista o vincula ao progresso econômico; o historiador das ideias, à preeminência intelectual; o antropólogo, à transição da sociedade primitiva para a avançada; o historiador do nacionalismo, ao desenvolvimento do Estado-nação. Esporadicamente, quase toda característica do mundo ocidental moderno é vinculada intimamente ao letramento. (THOMAS, 2005, p. 27)

Nosso objetivo geral, assim, desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre algumas práticas e eventos de letramento que constituem o cotidiano de um acampamento de trabalhadores rurais Sem Terra.
- Compreender como os sujeitos da pesquisa constroem representações sobre suas práticas de letramento e se representam diante das demandas de escrita no contexto do acampamento, (re)construindo suas identidades.

A partir desses objetivos tivemos as seguintes perguntas que nortearam a condução do estudo que ora apresentamos:

1) Quais as práticas sociais de letramento que integram os eventos de letramento Reunião de Núcleo de Família, Reunião de Setor e Reunião da Coordenação Geral do Acampamento ou Assembleia, no Acampamento Lourival da Costa Santana, no Sudeste Paraense?

2) Que representações de letramento escolar/não escolar emergem nas narrativas de um grupo de adultos não alfabetizados de um acampamento do MST no Sudeste do Pará e como isso afeta as construções identitárias desses sujeitos?

## 1.2 ORGANIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

A partir dos objetivos dessa pesquisa organizamos nosso trabalho em cinco capítulos. No primeiro capítulo, após essa introdução, intitulado *Na luta pela terra a luta por uma educação do campo*, situamos o leitor quanto ao contexto de realização da pesquisa, isto é, trazemos informações sobre a chegada do MST no Pará e como este constrói uma certa *pedagogia* de formação dos seus integrantes na dinâmica das ocupações de terra. Para isso lançamos mão de estudos realizados sobre os processos de ocupação e disputas territoriais no Sudeste Paraense (ASSIS, 2007; EMMI, 1987; PETIT, 2003; HÉBETTE, 2004; MEDEIROS, 2002; IANNI, 1978, CALDART, 2004).

Em seguida refletimos sobre como os sujeitos sociais do campo, no âmbito da luta por Reforma Agrária no Brasil, a partir dos anos 1990, colocam na pauta de suas lutas a exigência por educação escolar de qualidade em contextos rurais. Assim apresentamos uma reflexão sobre Educação do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004; CALDART, 2008; 2004; 2001; FERNANDES, 2008; SCHMITZ, 2007; 2008; SILVA, 2006; SOUZA, 2006; VENDRAMINI, 2007; 2010) e como esta se relaciona com o debate sobre cultura, identidade e educação para a diferença e o multiculturalismo (SOUSA-SANTOS; NUNES, 2010; SOUSA-SANTOS, 2002; SILVA, 2010; CANDAU, 2002; CUCHE, 1999; HALL, 1998; 1997; MAHER, 2007).

No segundo capítulo, intitulado *Dos estudos de letramento aos letramentos múltiplos*, apresentamos uma breve resenha sobre os estudos de letramento (KLEIMAN, 1995; SOARES, 2004; 2005; 2005a; 2005b; ROJO, 2010; 2009; BARTLETT, 2007; 2003; STREET, 2006; 2003; 2003a; 1984; BARTON; HAMILTON, 1998; FREIRE, 2003; 1981) colocando em questão a validade da utilização de tal conceito, particularmente nos estudos de linguagem no Brasil, tendo em vista as críticas formuladas a seu uso com relação à perspectiva de alfabetização de base freiriana. Assim, ao longo do capítulo trazemos as questões colocadas pelos Novos Estudos de Letramento, com a noção dos letramentos múltiplos e, pautamos ainda, o mais recente debate sobre a pedagogia dos *multiletramentos* (COPE; KALANTZIS, 2009; 2006). Não tivemos a pretensão de formular um texto completo e acabado sobre o tema, mas retomar algumas reflexões a fim de subsidiar a análise feita posteriormente.

Em seguida, no capítulo três, intitulado *Pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada*, apresentamos o percurso metodológico de construção dessa pesquisa que, a partir de autores como Winkin (1998), Denzin; Lincoln (2006), Goldbart; Hustler (2005) e Cavalcanti (2006) consideramos de cunho etnográfico e interpretativista (ERICKSON, 1989; CAVALCANTI, 2000). Neste capítulo trazemos as informações sobre o processo de geração de registros e constituição do *corpus*; informações sobre o *locus* da pesquisa, o acampamento Lourival Santana e a perspectiva metodológica adotada ao longo da pesquisa. Também tecemos considerações sobre as especificidades dos estudos da linguagem desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006, MOITA-LOPES, 2006, CAVALCANTI, 1999 e 2006; SIGNORINI, 2006 ; ROJO, 2006).

No quarto capítulo que intitulamos *Processos de (re)significação dos letramentos de trabalhadores rurais em um acampamento do MST* refletimos, inicialmente, sobre as noções de representação e identidade que subsidiaram as análises dos discursos produzidos pelos sujeitos. Em seguida refletimos sobre dois eventos de letramento que observamos ser mais recorrentes no cotidiano do acampamento Lourival Santana: a assembleia geral do acampamento ou reunião de coordenação e as reuniões de Núcleos de Família (NF) e reuniões de Setor.

No segundo subitem desse capítulo analisamos discursos dos participantes da pesquisa produzidos a partir de entrevistas individuais em que narravam suas histórias de letramento e inserção nas práticas de letramento demandadas na dinâmica do cotidiano do acampamento. Na análise desses discursos procuramos investigar como os sujeitos se representam, representam a escrita e constroem identidades na relação com a escrita no contexto do acampamento de Sem Terras. A partir da reflexão sobre algumas das representações produzidas pelos sujeitos da pesquisa é que tecemos considerações sobre necessidade de um ensino cada vez mais pautado pela reflexão sobre os múltiplos letramentos dos sujeitos aprendizes, principalmente, quando se tratam de adultos.

## 2 NA LUTA PELA TERRA, A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo, refletimos sobre a constituição do *Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”*. Tentamos situar este movimento no contexto das lutas por uma educação multicultural, posto que pode ser compreendido como uma forma de organização dos grupos subalternos (SOUSA-SANTOS; NUNES, 2010 ) para resistir à imposição de um certo tipo de globalização e construir um outro mundo possível.

O objetivo dessa discussão é demonstrar como questões de identidade e diferença têm sido evidenciadas pelo movimento de luta por educação do campo como uma forma de reivindicar uma educação que atenda às necessidades e especificidades dos sujeitos do campo, de modo que além de ter acesso a e domínio das tecnologias e conhecimentos dos quais sempre foram excluídos, também possam se tornar produtores dessas tecnologias e, assim, possam utilizá-las para sua sobrevivência e garantia de qualidade de vida.

Relacionamos o debate sobre educação do campo ao contexto das lutas de outras minorias no Brasil, outros grupos historicamente marginalizados, que se organizam para lutar pelo direito à vida, à terra, ao trabalho e a condições dignas de sobrevivência. Tal relação é importante, pois a discussão sobre educação do campo é precedida pelas lutas, discussões e ações que pressionam os governos a realizar a Reforma Agrária no Brasil, de modo que “enquanto a Educação Rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do Campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios” (FERNANDES, 2008, p. 04). Segundo Caldart (2008),

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das 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, seu território, sua identidade.

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, e a afirmação da lógica

da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. (CALDART, 2008, p. 71).

A reflexão pedagógico-educacional surge, portanto, do debate político e lutas por efetivação de Reforma Agrária, pois os trabalhadores rurais organizados nos movimentos sociais do campo não reivindicam apenas escolas nas áreas rurais, uma educação realizada *no* campo, mas uma educação que contribua no processo de efetivação da Reforma Agrária, ou seja, de qualidade de vida e sustentabilidade nos assentamentos rurais. Esta educação é reivindicada não apenas para os Sem Terra em luta pela criação dos assentamentos e por investimentos nestes, mas também a todos os povos do campo - ribeirinhos, quilombolas, pescadores e indígenas<sup>3</sup> - que lutam pela manutenção de seus territórios e por condições que garantam aí sua permanência e sobrevivência. Povos que sempre tiveram negado o direito a uma educação específica que fosse pautada pelo reconhecimento de sua especificidade cultural.

Para os sujeitos sociais que constituem o *Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”* é muito claro que só a distribuição de terras e o pouco financiamento para a implantação de alguns projetos de produção agrícola - na maior parte das vezes sem assessoria técnica e sem educação de qualidade desses sujeitos para gerir seus territórios, fazer uso e conviver com as tecnologias, pressão do capital externo e relação cotidiana com as demandas dos espaços urbanos - não dá condições para que possam vislumbrar e construir um futuro digno para seus filhos com qualidade de vida no campo. Por isso, uma educação específica é imprescindível para pensar vida digna e sustentabilidade na gestão dos recursos no campo.

A seguir, contextualizamos a atuação do MST no sudeste paraense, sua pedagogia de formação e discorremos sobre o modo como essas práticas contribuem para a constituição do *Movimento Nacional por uma Educação do Campo*. Por meio de uma retrospectiva do processo de construção de um projeto nacional de Educação do Campo,

---

<sup>3</sup>Apesar de mencionarmos os povos indígenas neste movimento, porque os documentos analisados e a literatura sobre o tema da educação do campo sempre os incluem, ressaltamos que estes não se reconhecem como parte do Movimento Nacional por uma Educação do Campo. Os movimentos o indígenas têm sua própria agenda política de luta pela implementação de uma Educação Escolar Indígena.

empreendido, principalmente, pelos movimentos sociais já há algumas décadas, também apresentamos o contexto histórico de constituição do *Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”*, as reivindicações iniciais dos sujeitos coletivos e suas posteriores conquistas de projetos de educação básica, técnica e superior para os sujeitos do campo.

Apresentados os aspectos que contextualizam a construção das demandas por Educação do Campo no Brasil, passamos a discutir como esta luta empreendida pelos movimentos sociais do campo pode ser compreendida no contexto mais global das ações de grupos minoritarizados<sup>4</sup> por reconhecimento das diferenças para superação das desigualdades e construção de uma possível igualdade social. Tal reflexão é feita a partir da teorização sobre a educação para o multiculturalismo ou interculturalidade, ou como afirma Sousa-Santos (2010), para um *multiculturalismo emancipatório*, o qual “tem como projeto político a celebração ou reconhecimento das diferenças culturais e o direito à diferença e coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos” (SOUSA-SANTOS; NUNES, 2010, p. 33).

## 2.1 O MST E A LUTA POR REFORMA AGRÁRIA NO PARÁ: A PEDAGOGIA DO MOVIMENTO

A presença do MST<sup>5</sup> no Pará se dá a partir do ano de 1990 na cidade de Conceição do Araguaia, sudeste do estado, quando cerca de 100 famílias ocuparam uma área da fazenda Ingá, outra parte deste latifúndio de 15.000 hectares estava ocupada por posseiros que vinham enfrentando pistoleiros e resistindo na luta pela terra. Neste mesmo ano, no mês de junho, 150 famílias organizadas pelo MST ocuparam a fazenda Canarana, também no município de Conceição do Araguaia.

---

<sup>4</sup> Esta denominação é aqui usada no sentido que lhe atribuem César e Cavalcanti (2007, p. 45), referindo-se a “populações que estão distantes das fontes de poder hegemônico, embora, algumas vezes, numericamente sejam majoritárias em relação à sociedade ou grupo dominantes”.

<sup>5</sup> Movimento social que surgiu no sul do país, no ano de 1979, e tem como pauta a implementação de uma política nacional de reforma agrária.

Esta presença do MST no estado do Pará se explica, segundo Assis (2007), pela possibilidade de o Movimento concretizar o seu principal projeto político, qual seja, a luta pela construção da Reforma Agrária no Brasil, que não se limita apenas a uma luta entre o latifúndio e terra de trabalho, mas uma luta em prol de uma nova sociedade (HÉBETTE, 2004).

O sudeste paraense, neste sentido, se apresenta como um lugar adequado para a efetivação de tal projeto, já que tem historicamente apresentado grande concentração de terras nas mãos de poucas pessoas. Na região de Marabá, uma das cidades polo do sudeste paraense, a concentração de terras manteve-se ao longo dos anos nas mãos de oligarquias de famílias que, ainda na primeira metade do século XX, apropriaram-se de grandes áreas de castanhais com o apoio e a conivência do poder público estadual (EMMI, 1987).

No início dos anos de 1980, com a baixa produção de castanha-do-pará e sua desvalorização no cenário nacional, ocorreram transformações expressivas na conjuntura agrária dessa região do estado do Pará. Paulatinamente, passou-se do extrativismo à produção agropecuária. Os grupos de famílias que detinham o controle das áreas de castanhais, com milhares de alqueires<sup>6</sup> de terra, desmatam grande parte da área de castanhal para iniciar o plantio de pastos para a criação de gado (PETIT, 2003). A constituição desses latifúndios e a mudança no uso das terras dos castanhais fez com que “a partir de meados da década de 1970, a pecuária se tornasse a principal atividade econômica no sudeste do Pará” (PETIT, 2003, p. 57).

É nesse contexto de expansão do latifúndio na microrregião de Marabá que em 1990 o MST inicia o trabalho de base<sup>7</sup> na região. Em 1991, com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o trabalho de base fica mais intenso. No ano de 1992, o MST começa a atuar na região do entorno da Serra de Carajás, nas cidades de Curionópolis, Eldorado do Carajás e Parauapebas. Em 30 de novembro, desse ano, 548 famílias ocuparam

---

<sup>6</sup>Medida de área usada em imóveis rurais que é transformada em hectares. Este equivale a 10.000 m<sup>2</sup>. O valor do alqueire em m<sup>2</sup> varia de acordo com a região do Brasil: alqueires paulistas: 2,42 hectares; alqueires mineiros: 4,84 hectares; alqueires baianos: 9,68 hectares; alqueires do norte: 2,72 hectares.

<sup>7</sup>Trabalho realizado antes de uma ocupação no sentido de mobilizar as famílias para a organização do acampamento.

a fazenda Rio Branco, de 22.000 hectares, em Parauapebas. Dessa ocupação surge o assentamento Rio Branco, onde foram assentadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) 250 famílias em 12.000 hectares de terra.

Em 1994, 2.200 famílias ocuparam a área do Cinturão Verde da Vale do Rio Doce (CVRD) em Parauapebas. Essa área tem mais de 1,3 milhões hectares, mas apenas 411.946 são de propriedade da CVRD. Depois de alguns anos de acampamento nesse local, o INCRA desapropriou uma área de 3.383 hectares para assentar 530 famílias, dando origem ao Assentamento Palmares.

No município de Eldorado do Carajás, onde se localiza o Acampamento Lourival Santana, *locus* desta pesquisa, o MST inicia o seu trabalho de base em 1995. Em novembro deste mesmo ano, 1400 famílias montaram acampamento no Centro de Orientação e Formação Agropastoril de Curionópolis (COFPAC), à beira da PA-275, visando à desapropriação da fazenda Macaxeira de propriedade de Plínio Pinheiro, com aproximadamente 42.448 hectares.

O acampamento foi transferido em poucos dias para outra área. Devido à demora nas negociações com o governo e à escassez de alimentos, os acampados iniciam uma marcha rumo à cidade de Belém, capital do estado do Pará. Seriam quase 900 km de caminhada. No dia 16 de abril de 1996, a marcha chega à Curva do “S”<sup>8</sup> em Eldorado do Carajás e os Sem Terra bloqueiam a rodovia PA-150 para forçar o governo do estado a recebê-los na capital e ceder ônibus e alimentos para os acampados.

Esta ocupação acaba, no fim do dia 17 de abril de 1996, com o “Massacre”<sup>9</sup> de Eldorado do Carajás, onde 19 trabalhadores rurais foram mortos e 69 feridos, fato que teve repercussão internacional. Logo após esse triste episódio ocorre um aumento expressivo na criação de Projetos de Assentamento (PA) no sudeste paraense (HÉBETTE, 2004). De certa

---

<sup>8</sup>Perímetro da antiga PA-150, hoje BR-155, que recebe este nome por ser uma curva acentuada da estrada.

<sup>9</sup>As aspas são usadas aqui para explicitar ao leitor a polêmica quanto à nomeação deste episódio da história do Pará, posto que até hoje, ninguém foi responsabilizado pelo fato e para a justiça do estado do Pará o que houve foi um conflito. Já para os trabalhadores que ali estavam e os movimentos sociais da região sudeste paraense, houve um massacre.

forma isto nos leva a ter que admitir que a implementação da Reforma Agrária no Brasil exige um preço muito alto, muitas vezes pago com sangue dos seus beneficiários.

Em 17 de abril de 2004, mais de 800 pessoas seguem em marcha da curva do “S” em direção à Fazenda Peruana, pertencente ao Fazendeiro Osvaldo Mutram e montam o acampamento Lourival Santana, onde permanecem até hoje. Já são oito anos de existência do acampamento que atualmente é formado por 400 famílias.

A partir da exposição feita até aqui é possível afirmar que o MST assume um importante papel no sentido de contribuir no processo de territorialização<sup>10</sup> do campesinato<sup>11</sup> na região sudeste paraense. Um dos mais significativos traços do MST é a concepção de que a demanda por terra não se esgota no acesso ao lote, vai mais além, exigindo políticas públicas que facilitem a vida do agricultor na sua propriedade (MEDEIROS, 2002).

Desse modo o MST tem conseguido envolver os Sem Terra em lutas que visam mais que a aquisição de um lote de terra, mas condições dignas de vida para os sujeitos do campo<sup>12</sup>, por meio de uma pedagogia própria, pela *Pedagogia do Movimento*. Esta consiste na maneira pela qual historicamente o MST vem educando as pessoas no cotidiano dos acampamentos de que fazem parte e construindo a coletividade e o ser Sem Terra. De acordo com Caldart (2004)

---

<sup>10</sup>Processo pelo qual os camponeses, através de sua organização e reorganização social, visam a reorganização do território de forma a garantir seus direitos e liberdade.

<sup>11</sup>De modo geral, o termo *campesinato* pode ser entendido como uma denominação para populações agrárias não patronais. Segundo Schimitz (2008) “Uma das vantagens do conceito é a sua independência das relações de trabalho e vida, sejam elas familiares, coletivas ou “solitárias” (o homem sozinho). Existem aqueles que não são apenas agricultores e exercem atividades nas quais a agricultura é marginal ou inexistente, por exemplo, a pesca, o extrativismo vegetal, o trabalho na olaria, os horticultores ou o artesanato. O conceito campesinato abre mais facilmente espaço para esta população rural e pode-se estender às populações tradicionais. Além de facilitar a integração dos sem terra, temporariamente sem acesso à terra, mas com o desejo ou a vocação de ser agricultor, numa fase de transição” (SCHIMITZ, 2008, p. 22).

<sup>12</sup>Sempre que utilizar esta expressão, refiro-me aos sujeitos marginalizados que vivem e trabalham em pequenas propriedades agrícolas, principalmente famílias que vivem da renda da lavoura. Excluem-se destes “sujeitos do campo”, os latifundiários, madeireiros e empresas mineradoras que também são sujeitos que vivem do ou no campo, mas sob outras condições de vida.

o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a *pedagogia da luta social* com a *pedagogia da terra* e a *pedagogia da história*, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. (CALDART, 2004, p. 52, ênfase da autora)

A Pedagogia do MST, ainda segundo Caldart (2004), tem três dimensões principais. A primeira, pauta o resgate da dignidade das famílias em luta pela Reforma Agrária, que passam a se perceber como sujeitos de direito, que podem estudar, produzir e planejar um futuro digno para os filhos. A segunda, consiste na construção da identidade *Sem Terra*, de uma identidade coletiva, isto é, as pessoas percebem que elas, individualmente, não são sujeitos da luta, pois não teriam condições de conquistar a terra sozinhas. É a coletividade que tem a força para transformar a realidade da concentração de terras nas mãos de poucos e ajudar na construção da Reforma Agrária no país. E a terceira, consiste num projeto de educação, tanto escolar quanto de capacitação de novos quadros de militância, que ajude a construir uma nova realidade para os trabalhadores rurais.

De acordo com o MST, as pessoas se educam nas ações que realizam cotidianamente, na dinâmica da luta pela terra, participando da organização das ocupações e marchas, assumindo os desafios da vida nos acampamentos, nas mobilizações para conquistas de escolas e postos de saúde nos assentamentos. As pessoas se educam *em movimento*, porque

as ações produzem e são produzidas através de relações sociais: ou seja, elas põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas, a interação que se realiza entre elas, mediada pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (cultura); nestas relações as pessoas se expõem como são, e ao mesmo tempo vão construindo e revisando suas identidades, seu jeito de ser. (CALDART, 2004, p. 54)

Nesse sentido, é nos acampamentos que se inicia o processo de formação das pessoas para a coletividade, pois todos participam e contribuem de alguma forma para a instalação do acampamento e a permanência na luta pela terra. Desse modo, a ocupação tem sido considerada “a *essência do MST*. Nela está contida o que talvez se possa chamar

de *matriz organizativa* do MST, e por isso se constitui também como uma *matriz educativa* das mais importantes” (CALDART, 2004, p. 168, ênfase da autora).

## 2.2 O MOVIMENTO NACIONAL “POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

Tratamos neste item do processo de luta e construção da Educação *do Campo*. Para tanto, é preciso que se compreenda a proposta gestada pelos movimentos sociais de educação específica para os povos do campo envolvidos na luta pela Reforma Agrária. Ressaltamos que o *Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”* se constitui em uma das ações de pressão dos movimentos sociais sobre os governos federal, estaduais e municipais, para consolidar uma política efetiva de Reforma Agrária no Brasil, uma vez entendido, pelos que se empenham na efetivação de uma educação do campo, que

a discussão sobre a educação no meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas, sim, deve ser inserida na discussão da problemática mais ampla do campo hoje. Não estamos falando da enxada, estamos falando de tecnologia apropriada. Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. [...] Uma educação básica do campo voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais. Para que vivam com dignidade e que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.27)

A contribuição pedagógica dos Movimentos Sociais à consolidação da Educação do Campo se fez por diferentes práticas educativas que se constituíram no arcabouço da educação popular no Brasil. Na década de 60, foram desenvolvidos princípios educativos a partir das experiências de educação dos *círculos de cultura* coordenados por Paulo Freire.

A Educação do Campo, portanto, tem sua origem e finalidade nos interesses dos grupos marginalizados; pauta-se pelo respeito às diferentes culturas e tem como ponto de

partida para a construção de uma reflexão crítica da realidade, as experiências cotidianas dos aprendizes (BATISTA, 2006). Assim como na proposta de alfabetização desenvolvida nos *círculos de cultura* freirianos, a educação do campo tem o *trabalho* como princípio educativo, pois “como seres humanos nos formamos e produzimos, produzindo” (SOUZA, 2006,p 35). A educação gestada e reivindicada pelos movimentos sociais do campo visa contribuir na construção de um novo projeto de sociedade, logo, se mostra uma educação contra-hegemônica, que busca se concretizar pela articulação entre processos produtivos e culturais, num trabalho pedagógico que valoriza a experiência dos sujeitos.

Segundo Silva (2006), as experiências de formação de lideranças e grupos organizados dos trabalhadores rurais e urbanos são, de certo modo, as fontes para os elementos que hoje norteiam a proposta de Educação do Campo que os movimentos sociais vêm construindo. A autora lista diversas entidades, movimentos e organizações que contribuíram, de uma forma ou de outra, em tal processo. Destes, destacamos a contribuição das experiências educativas desenvolvidas pelos Movimentos de Educação Popular, de Ação Católica, Movimentos Sociais do Campo, o Movimento de Educação de Base (MEB), a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB), As Ligas Camponesas, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), dentre outros. Dos movimentos sociais contemporâneos, é inegável a contribuição para o avanço e abrangência da proposta de um Projeto Nacional de Educação do Campo, as ações e discussões empreendidas pelo Movimento Nacional dos Pescadores (MONAPE) e a Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ)..

Dentre os movimentos de trabalhadoras e trabalhadores rurais, citamos as contribuições da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)<sup>13</sup> e da Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar

---

<sup>13</sup>A CONTAG foi criada em 22 de dezembro de 1963, na cidade do Rio de Janeiro. A Contag representa os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, permanentes ou temporários; dos agricultores familiares, dos Sem Terra e, ainda, daqueles que trabalham em atividades extrativistas e na pesca artesanal organizados em 26 federações estaduais e 3.760 sindicatos. (Cf. [www.contag.org.br](http://www.contag.org.br))

(FETRAF)<sup>14</sup>, organizações que têm resgatado o papel da agricultura familiar dentro da sociedade e sua importância na construção de um modelo de desenvolvimento para o país; dos movimentos de mulheres trabalhadoras rurais<sup>15</sup>, que lutam por igualdade de condições de participação, de direitos e de oportunidades; e do MST, que junto com a luta pela terra, pela reforma agrária, traz a reivindicação pela escola nos assentamentos rurais.

Além destas experiências, outra contribuição que hoje é fundamental na metodologia de Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais, é a *Pedagogia da Alternância*<sup>16</sup> originada em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e de um padre de um pequeno vilarejo da França. No Brasil, teve seu início no Espírito Santo, em 1968, através da União das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), que congrega as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e, em 1986, no Paraná, através da Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), que congrega as Casas Familiares Rurais (CFRs). A *Pedagogia da Alternância* possibilita que a frequência à escola seja uma realidade também para quem vive fora dos centros urbanos.

Hoje, o Brasil conta com 239 Centros Familiares, distribuídos em 19 estados da Federação, envolvendo mais de 800 municípios e atendendo, atualmente, cerca de 20 mil jovens filhos de agricultores familiares. Diante disso, compreende-se o porquê de hoje termos na Educação do Campo uma concepção de educação “enquanto ação cultural”, construída por meio da reflexão dos sujeitos acerca das suas relações com o meio ambiente

---

<sup>14</sup>Durante o 1º Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul, realizado de 28 a 30 de março de 2001, em Chapecó (SC), foi criada a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar. (Cf. [www.fetra.org.br](http://www.fetra.org.br))

<sup>15</sup>Entre esses movimentos podemos citar: Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais da CONTAG, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTRNE), Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) e o Movimento de Mulheres Camponesas (composto por CPT, MST, PJR, MAB, MPA).

<sup>16</sup>De acordo com Silva (2006), a *Pedagogia da Alternância* refere-se ao processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola, onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em bases científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se à família e à comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais.

e o trabalho. “Uma educação do povo e não para o povo” (SILVA, 2006, p. 75). A Educação do Campo, assim, constitui-se numa demanda dos movimentos sociais, principalmente de trabalhadoras e trabalhadores rurais, na construção de uma política educacional para os assentamentos de Reforma Agrária.

Em fins da década de 90 inicia-se a luta “*Por uma Educação do Campo*”, a partir da articulação de diversas entidades, organizações, movimentos sociais, educadoras e educadores do campo de diferentes lugares do Brasil. O Movimento Nacional “*Por uma Educação do Campo*” tem sua origem na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia-GO, no período de 27 a 31 de julho de 1998. Neste primeiro momento, a luta era para garantir a educação básica de qualidade aos sujeitos do campo, tendo como principal objetivo “recolocar o rural e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 22).

Esta Conferência começou a ser pensada em julho de 1997, quando o MST realizou, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (ENERA), ocorrido na Universidade de Brasília com mais de 700 participantes de 19 estados e do Distrito Federal (CALDART, 2004, p. 274). Ao longo da década de 90, o Coletivo Nacional de Educação<sup>17</sup> do MST desenvolveu ações voltadas para a formação de professoras e professores dos assentamentos e acampamentos coordenados pelo MST.

Nesse encontro, segundo Caldart (2004), a educação passou a ser vista com outros olhos pelo Movimento, que, além de explicitar sua preocupação em não poder mais ficar restrito a pensar apenas uma proposta específica para a educação dos Sem Terra, já que o que estava em jogo era o futuro das gerações das trabalhadoras e trabalhadores rurais do campo, também aceitou o desafio – lançado publicamente ao MST por Ana Catarina Braga, à época representante do UNICEF Brasil –, “de articular a realização de um

---

<sup>17</sup> Instância máxima de decisão do Setor de Educação, este que “é responsável por articular e potencializar as lutas e experiências educacionais existentes no Movimento”. (CALDART, 2004, p. 250).

encontro para discutir as questões da educação no meio rural, o que acabou acontecendo no ano seguinte” (CALDART, 2004, p. 274 -278).

A I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” foi realizada por parceiros articulados pelo MST: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UnB); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)/Brasil e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Com mil participantes, “a Conferência reuniu entidades e educadores que trabalham com educação básica no meio rural para intercâmbio de experiências e discussão sobre políticas públicas e projeto pedagógico que possam garantir a implementação de uma educação básica do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 276, rodapé)

Durante esta Conferência, o que se destacou foi a necessidade de que a realidade dos sujeitos do campo orientasse a prática da sala de aula, numa relação constante entre os significados dos conhecimentos científicos dos currículos escolares e os que, por vias e situações diferentes, são construídos no campo. Desse modo, Arroyo, Caldart e Molina (2004) argumentam que

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. *Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana.* E a escola, o que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 78, ênfase adicionada)

Nessa Conferência foram definidos os parâmetros para todo o processo de discussão e construção da proposta de educação do campo que se tem hoje. Foi também nesta que se destacou a necessidade de distinção da expressão *do campo e do meio rural*,

compreendo que se trata de projetos de educação diferenciados, haja vista que, ao se discutir educação do campo, trata-se

da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural [...]. Ou seja, este *do* campo tem o sentido do pluralismo das idéias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição). Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, pp. 25 e 27).

Conforme vimos, a expressão “Educação *do* Campo” foi construída a partir da década de 1990, mas os referenciais que fundamentam suas diferentes práticas educativas têm suas raízes e aprendizagens na educação popular. Os diferentes saberes e conhecimentos enfatizados pela educação popular, têm se afirmado como um referencial para as escolas do campo, no sentido

do direito dos grupos e dos indivíduos de descreverem a si próprios, de falarem do lugar que ocupam, de contarem sua versão da história de si mesmos, de inventarem as narrativas que os definem como participantes da história de si mesmos, num processo permanente de confronto com outras narrativas, inclusive a científica, para que se possa ampliar, dar maior consistência e alcance às construções pessoais e coletivas de acordo com as descobertas e formulações que se tornarem possíveis nessa ação dialógica, num tempo e num espaço concretos, históricos, culturais (SOUZA, 2004, p. 35).

Esta mesma compreensão permeou as discussões realizadas na II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia-GO, no período de 02 a

06 de agosto de 2004. Nesta, a discussão não se restringiu à Educação Básica, o movimento passou a ser “Por uma Educação do Campo”. Entendeu-se que também é dever do Estado e direito dos sujeitos do campo o acesso à formação profissional e de nível superior, incluindo-se aí a formação de docentes *das e para* as escolas do campo.

Na II Conferência, estiveram presentes mais de mil participantes representando Movimentos Sociais, Movimento Sindical, Organizações Sociais de Trabalhadoras e Trabalhadores do Campo e da Educação, das Universidades, ONGs, Centros Familiares de Formação por Alternância e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e de outros órgãos de gestão pública vinculados à educação do campo. Estes reafirmaram a luta “por um projeto de sociedade que contemple o desenvolvimento sustentável do campo, que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio; onde a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação” (BRASIL, 2004, p. 06).

Nessa Conferência alguns participantes defenderam uma educação que superasse a oposição campo x cidade, pois as fronteiras entre o rural e o urbano não são claramente observadas. Assim como na cidade, no campo também há miséria, desemprego, trabalho escravo. A Educação do Campo, portanto deve ser entendida no âmbito das lutas de classes que se expressam no campo e na cidade, e pensada nas formas de produção de vida alternativas às atuais vivenciadas pelos povos do campo<sup>18</sup> (VENDRAMINI, 2010).

O discurso que defende o fim da dicotomia campo x cidade e, ao mesmo tempo procura ressaltar as diferenças e tempo-espacialidades próprias dos sujeitos do campo, pode ser compreendido a partir do debate feito por Haesbaert (2004; 2005) ao tratar da construção de *multiterritorialidades*. Para este autor os territórios são construídos a partir de um movimento combinado de relações de poder<sup>19</sup> mediadas pelo espaço, construídas *no e com* o espaço. Nesse sentido pode-se admitir que ao repetirem movimentos do cotidiano - deslocamentos campo-cidade-campo, vivenciando as relações de poder mais frequentes em

---

<sup>18</sup>Entenda o leitor que sempre que usarmos esta expressão, bem como camponeses, estamos nos referindo aos sujeitos compreendidos na categoria de campesinato, conforme definido por Schimitz (2008, p. 22) em nota de rodapé da página 28 .

<sup>19</sup>O poder aqui entendido também na sua dimensão simbólica.

cada contexto - os sujeitos do campo constroem um território na mobilidade. “O tempo inteiro nós estamos nos desterritorializando e reterritorializando” (HAESBAERT , 2004, p. 77 )”.

Para Haesbaert (2005, p. 6778) um dos objetivos da territorialização é a “identificação ou simbolização de grupos através de referentes espaciais”. Assim, o *Movimento por uma Educação do Campo* tem trabalhado na construção de uma territorialidade que possibilitaria o exercício e a disputa de um poder simbólico, alterando o lugar social que, historicamente, tem sido destinado aos sujeitos do campo.

A defesa de uma educação específica para os povos do campo se sustenta, portanto, no reconhecimento: a) das formas de resistência dos trabalhadores do campo para produzir sua vida no espaço rural, e b) da necessidade de mudanças nessa realidade, em face do aumento da pobreza, do desemprego e de dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infraestrutura etc) nas áreas rurais. “Portanto, pensar um projeto de Educação do Campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais” (VENDRAMINI, 2010, p. 134)

Decorrentes das ações, conferências e encontros realizados pelo Movimento Nacional “*Por uma Educação do Campo*” observam-se algumas conquistas, tais como: a execução do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), realizado numa parceria do INCRA com Universidades Públicas e Movimentos Sociais e que tem por objetivo expandir os níveis de escolarização formal de trabalhadores rurais assentados. Além disso, o PRONERA também habilita professores para atuarem nas escolas dos assentamentos; a regularização de Licenciaturas Plenas em Educação do Campo em diversas universidades públicas do país, não mais como projetos, mas como cursos regulares dessas instituições<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> A título de exemplo citamos os cursos Regulares de Licenciatura em Educação do Campo ofertados pelas seguintes universidades: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), dentre outras.

Outra conquista no âmbito de políticas públicas foi a aprovação da resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo e a criação de órgãos dentro do Ministério da Educação (MEC), como a Coordenação Geral de Educação do Campo (dentro da SECAD), responsável por intermediar o processo de criação de políticas públicas para o campo juntamente com os povos do campo, de uma forma permanente, discutindo as dificuldades e os avanços na construção de um projeto de desenvolvimento para o campo. No parecer da Relatora, Edla de Araújo Lira Soares, para aprovação das Diretrizes, verifica-se o reconhecimento da diversidade e especificidades dos povos do campo quando esta afirma que a educação do campo

tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2002, p. 01)

Vale aqui destacar que a relatora, ao contrário dos movimentos sociais que constituem a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, não inclui, dentre os povos do campo, os povos indígenas. Ao não serem citados dentre as populações do campo, os povos indígenas têm respeitadas suas especificidades e sua luta por uma educação diferenciada.

No Art. 12, Parágrafo Único das Diretrizes (BRASIL, 2002), ressalta-se a responsabilidade dos sistemas de ensino em promoverem a formação inicial e continuada para uma formação permanente dos docentes. Entretanto, para a efetivação dessas ações, é necessária a organização dos Movimentos Sociais e sua participação e pressão a instâncias e órgãos do governo, a fim de efetivar o que está definido em lei, uma vez que suas experiências, como demonstradas nos itens anteriores, têm destacado a relevância das

práticas cotidianas de construção de um conhecimento e saberes produzidos por uma lógica específica dos sujeitos do campo.

Nas Diretrizes, verifica-se também o triunfo da luta empreendida pelos movimentos sociais e povos do campo exigindo uma prática de educação escolar que possa ser afirmadora das identidades dos sujeitos da aprendizagem, quando, no parágrafo único do Art. 2º, destaca-se que

a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002, p. 01).

O texto, apesar de manter uma visão monolítica das identidades dos sujeitos e escolas do campo, quando se refere à “identidade da escola do campo”, apresenta na legislação reconhecer a necessidade de um currículo pautado na temporalidade, saberes e memória coletiva dos povos do campo. Ainda que não reconhecidas as especificidades de todos os sujeitos do campo, as Diretrizes reconhecem os sujeitos da aprendizagem e as suas condições materiais de vida como elementos essenciais para a construção de uma Educação do Campo.

### 2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EDUCAÇÃO PARA A DIFERENÇA E O MULTICULTURALISMO

Na proposta de uma educação específica *para* e construída *pelos* sujeitos do campo, é preciso deixar claro que os sujeitos envolvidos nessa luta não pretendem

fortalecer a dicotomia já existente entre o rural e o urbano, mas ao contrário, procuram explicitar as diferenças para que seja garantida a paridade de direitos, isto é, criar “políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 49).

O que se pretende é explicitar o descaso histórico a que as populações do campo têm sido submetidas, pelos diferentes governantes, desde a esfera federal até a municipal. Ressaltamos que, para que essas populações tenham as mesmas condições de acesso aos bens culturais e tecnológicos, é preciso que se desenvolvam projetos de educação diferenciados, na medida em que o campo é lugar de vida e sobretudo de educação.

O campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanóide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como o modelo de país moderno. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, pp. 136-137).

Neste sentido, acreditamos que a perspectiva de educação que tem norteado as ações do Movimento Nacional “*Por uma Educação do Campo*” está estreitamente relacionada ao que, no âmbito das relações interétnicas e raciais, já há bastante tempo vem se discutindo como educação para a *interculturalidade* (MAHER, 2007) ou *educação multicultural*. Para Candau (2002),

o debate multicultural na América Latina coloca-nos diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAU, 2002, p. 125).

De acordo com Sousa-Santos e Nunes (2010), o termo *multiculturalismo* trata, originalmente, da existência e convivência de diferentes grupos e de suas práticas culturais nas sociedades “modernas”. Com Candau (2002, p. 130) podemos acrescentar que “são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos às questões identitárias, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo”.

*Multiculturalismo* é um termo bastante polissêmico e questionável, pois em cada um dos seus sentidos se depreende uma noção distinta de cultura. As críticas direcionadas ao uso deste conceito são orientadas, principalmente, ao multiculturalismo descritivo, que apenas admite a pluralidade cultural, a convivência com a diversidade e influências de umas culturas sobre outras, sem o debate político sobre o projeto de nação que está subjacente a este discurso. De acordo com Sousa-Santos e Nunes (2010),

é o grau em que o multiculturalismo como descrição das diferenças culturais e dos modos da sua inter-relação se sobrepõe ao multiculturalismo como projeto político de celebração ou reconhecimento dessa diferenças que tem suscitado críticas e controvérsias, vindas tanto de setores conservadores quanto de diferentes correntes progressistas e de esquerda (SOUSA-SANTOS; NUNES, 2010, p. 28).

Como a compreensão dos debates sobre o conceito de cultura é imprescindível para a reflexão sobre multiculturalismo e educação para a diferença, fazemos agora algumas considerações acerca desta temática, antes de prosseguir apresentando as perspectivas sobre o multiculturalismo que mais se têm evidenciado no contexto das reflexões sobre políticas de educação.

As discussões empreendidas em torno do conceito de *cultura* demonstraram ser um equívoco acreditar que haja *a cultura*, numa perspectiva essencializada. Ao contrário, é preciso que se fale em *culturas*, no plural. Como bem analisa De Certeau (1995, pp. 241-

242) “a cultura no singular impõe sempre a lei de um poder” e “a cultura no plural exige incessantemente uma luta”.

Para De Certeau (1995, p. 19), deve-se entender cultura como o *flexível*, a “proliferação de invenções em espaços circunscritos”, relacionada às artes de fazer dos sujeitos ordinários. As culturas são entendidas como “um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2010, p. 133). Neste sentido, assumimos a perspectiva de Maher (2007), para quem

a cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação; é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é “algo”, não é uma “coisa” (MAHER, 2007, p. 261).

No âmbito de nossa discussão sobre as especificidades educacionais reivindicadas na construção da educação do campo, isto significa admitirmos que não há *a cultura* dos sujeitos do campo, mas modos diferentes de significar e construir relações nos espaços rurais ou urbanos e *entre* os espaços rurais e urbanos, particularmente pelos diferentes sujeitos que ali vivem, a saber: pequenos proprietários rurais, assentados da reforma agrária, trabalhadores rurais sem-terra que vivem em acampamentos, posseiros, pescadores, garimpeiros, entre outros.

As populações das áreas rurais constroem práticas culturais distintas umas das outras e em relação aos grupos urbanizados; significam suas realidades na relação com os demais grupos sociais com que convivem cotidianamente e, principalmente, na relação com a terra e o trabalho aí realizado. Desse modo, as ditas *culturas camponesas* (HÉBETTE, 2004) não são culturas “puras”, mas culturas produzidas em processo de continuidades e

descontinuidades (CUCHE, 1999), construídas na relação com as práticas culturais dos grupos urbanizados<sup>21</sup>.

Destacamos aqui a necessidade de que, nas práticas de ensino de Língua Portuguesa em espaços rurais (bem como nos deveria ocorrer nos espaços urbanos), atente-se para as práticas culturais camponesas, que são diversas e diferentes entre si, posto que toda prática social depende e tem relação com o significado, isto é, toda prática social tem uma dimensão cultural (HALL, 1997a, p. 29). Assim, é preciso que se atente para as práticas que identificam e, por conseguinte, diferenciam os trabalhadores rurais de outros grupos sociais, pois estes sujeitos têm evidenciado em suas ações o que consideram suas especificidades culturais. .

A escola e a educação que tem sido realizada no contexto rural não sabe (ou não quer) refletir e trabalhar com a língua e as práticas de linguagem dos sujeitos do campo, posto que os sujeitos de áreas rurais, assim como outros grupos marginalizados das periferias das cidades, ao adentrarem a escola, têm contato com uma língua que não é a sua, porque esta é eminentemente de tradição oral e não reconhecida oficialmente a não ser como uma variedade, um dialeto. Por isso, assumimos a perspectiva de Cavalcanti (1999) quanto à existência de um mito de monolinguismo no Brasil que eficazmente apaga as práticas linguísticas das minorias (indígenas, quilombolas, migrantes) e das majorias tratadas como minorias (os falantes de variedades desprestigiadas do português ou dialetos), aí se incluindo os trabalhadores rurais.

Talvez isso nos oriente a repensar, principalmente, a relação desses sujeitos com a língua escrita e as demandas que são colocadas para os trabalhadores rurais. Acreditamos que é chegada a hora de rever as questões de ensino de língua do nível das variedades linguísticas e passar a inseri-las no âmbito das reflexões sobre educação bilíngue/bidialeto no Brasil, pois, conforme Cavalcanti (1999)

---

<sup>21</sup>Refletiremos mais sobre essa questão da alteridade no capítulo 5 quando introduzimos o debate sobre representações discursivas e construção de identidades sociais.

falar sobre educação em contextos bilíngues no Brasil faz parte do presente com o qual nos deparamos a cada momento nas salas de aula da zona urbana e da zona rural, principalmente, pela interface da educação bilíngüe de minorias com o “bidialectalismo” das variedades linguísticas estigmatizadas (CAVALCANTI, 1999, p. 408).

### 2.3.1 *Diferentes perspectivas sobre o Multiculturalismo.*

Candau (2002), ao tratar da polêmica que envolve a discussão sobre o multiculturalismo na educação, cita Peter McLaren e James Banks (1999, *apud* CANDAU, 2002) como dois importantes autores que discutem a educação multicultural no contexto norte-americano. Esses autores refletem sobre quatro grandes tendências do multiculturalismo: multiculturalismo *conservador*, multiculturalismo *humanista liberal*, multiculturalismo *liberal de esquerda* e multiculturalismo *crítico*.

Segundo os autores, os adeptos do multiculturalismo *conservador* defendem uma perspectiva de homogeneização cultural, ou seja, negam e procuram eliminar as diferenças étnicas, linguísticas, de classe, gênero e sociais dos grupos minoritarizados na tentativa de impor uma cultura comum a todos, subordinando esses grupos a uma ordem social dominante. Neste grupo também se incluiriam os que rejeitam a ideia de se focalizar as diferenças, porque isto só produziria mais divisões, fragmentando a sociedade.

Este tipo de discurso tem respaldado os questionamentos voltados para as políticas de educação específica para povos indígenas, as políticas de cotas nas universidades e, mais recentemente, a educação diferenciada para os povos do campo. As críticas destacam que tais políticas ou o *multiculturalismo*, seriam apenas “uma ‘terapia para minorias’, destinada a promover a autoestima destas em face de sua manifesta incapacidade de desempenho adequado no sistema educativo e na sociedade” (SOUSA-SANTOS; NUNES, 2010, p. 29).

Já os defensores do multiculturalismo *humanista liberal* argumentam que todas as pessoas têm as mesmas capacidades intelectuais e mesmas oportunidades, portanto não haveria porque discutir as diferenças - isto seria discriminação. Nesta perspectiva, acredita-

se que só estão em situação de marginalização os sujeitos que não souberam aproveitar as oportunidades, fazendo bom uso de suas faculdades intelectuais.

Na perspectiva do multiculturalismo *liberal de esquerda* as questões de diferença são ressaltadas e a questão da igualdade entre raças/etnias é fortemente criticada, pois acreditam que se incorre no risco de privilegiar a igualdade, produzindo um apagamento de diferenças culturais importantes. A crítica dos autores a esta perspectiva pauta-se no modo essencialista como as diferenças são tratadas, muitas vezes incorrendo-se no risco de “beatificar” os grupos minoritarizados, perdendo-se de vista que essas diferenças, assim como as identidades, são construções socioculturais e históricas.

No multiculturalismo *crítico* ou *revolucionário*, entende-se a cultura como conflitiva e, assim como as diferenças, construída pelos sujeitos a partir de negociações no interior das relações de poder. Nesta concepção, não se admite pensar as culturas a partir de valores fixos, os quais dariam a ilusão da existência de culturas imutáveis, homogêneas. Ao contrário, entende-se que as culturas são construídas pelos modos de significação da realidade e negociação desses significados pelos grupos sociais, ou seja, as culturas são (re)construídas nas relações com a alteridade - e a partir de pressões exercidas por essa alteridade. Com isto, deve-se ter em conta que

as diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa perspectiva, não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2010, p. 88)

Para McLaren (2000 *apud* MAHER, 2007), o problema é que, em geral, nas escolas, a educação multicultural é tratada apenas a partir da diversidade, como se fosse possível uma convivência harmoniosa e sem conflitos no cotidiano das relações escolares com sujeitos de diferentes etnias, credos, raças, opções sexuais, falantes de diferentes

línguas ou dialetos. Apesar disso, o autor acredita que a educação multicultural pode promover mudanças no sistema educacional. Uma educação para a diferença e o multiculturalismo deve possibilitar que os estudantes desenvolvam “*habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem*” (BANKS,1999 *apud* CANDAU, 2002, p. 133, ênfase da autora).

Candau (2002) opta por assumir em suas pesquisas a abordagem do *interculturalismo*, que, segundo ela, aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren. Segundo a autora

o interculturalismo, ainda pouco trabalhado pela literatura brasileira, supõe a deliberada inter-relação entre diferentes grupos culturais. Neste sentido, situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional (CANDAU, 2002, p. 135).

Outra autora que também descarta o uso do termo *multiculturalismo* para pensar a educação para a diferença, por considerá-lo muito polissêmico e passível de muitas críticas, é Maher (2007). Neste trabalho, a autora discute a retórica do multiculturalismo, a partir de McLaren (2000, *apud* MAHER, 2007) que trata do multiculturalismo conservador, liberal e crítico, explicitando o ponto de vista daqueles que lhe atribuem um valor negativo e os que o vêem como uma benesse na educação.

Ao refletir sobre as questões relacionadas á educação interétnica entre povos indígenas do Acre e a sociedade envolvente, Maher (2007) considera mais pertinente se trabalhar com a noção de *interculturalidade* porque “além de muito menos polissêmico e menos saturado, menos banalizado do que *multiculturalismo*, o termo *interculturalidade*

evoca, mais prontamente, a relação entre as culturas, que é o que de fato importa” (MAHER, 2007, p. 265).

Para a autora, são duas as exigências da educação para a interculturalidade: a necessidade de aprender a aceitar o caráter mutável do outro e a necessidade de aprender a destotalizar o outro. Nesse sentido, o desafio na educação escolar é chamar atenção não apenas para as diferenças interculturais, mas também para as diferenças intraculturais.

Acreditamos que é necessário “defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização” (SOUSA-SANTOS; NUNES, 2010, p. 64), assumindo assim a defesa da luta das minorias por políticas que reconheçam a diferença, superando os discursos daqueles que dizem que esta defesa só produzirá mais diferenças e desigualdades,

A partir dos debates expostos acima destacamos a relevância de uma reflexão que considere o fato de que a concepção de ensino das escolas do campo não pode ser trabalhada por um projeto pedagógico único e universal, uma vez que a construção de um projeto de desenvolvimento para o campo deve partir das conquistas já alcançadas pelos sujeitos do campo, suas identidades e trajetórias de vida nesse espaço.

Compreendemos que não há espaço para uma educação do campo limitada à sala de aula, com discussões de currículos, metodologias de ensino e formação dos professores, realizadas numa perspectiva alheia aos determinantes socioeconômicos que dificultam a vida no campo, pois, dessa forma, a escola não estará contribuindo para que os sujeitos tenham potencializada a sua capacidade de agir e transformar a dura realidade do campo e isto não se desenvolve sem um projeto de universalização de uma educação comprometida com os desafios diários que a luta por reforma agrária demanda.

As afirmações feitas até aqui se assentam, portanto, na compreensão de que é preciso considerar que, em se mantendo alheia ao tempo, às práticas do trabalhador rural, a escola: *a)* não trabalha na perspectiva dos sujeitos da aprendizagem; *b)* não reconhece os “processos de conhecimento que sempre estão historicamente situados, que são engendrados em movimentos que podem propor rupturas ou não com as formas de educar”

(VENDRAMINI, 2007, p. 192); *c*) não considera o educativo que acontece no cotidiano dos diversos grupos que constituem as áreas rurais, pois não compreende que o processo de investigação e construção do conhecimento pode ser realizado na luta diária do trabalho no campo, contexto a partir do qual se poderia refletir, questionar e dialogar com os aprendizados construídos no contexto escolar.

Entendemos, pois, que é premente a construção de uma educação que se pautar pelos conhecimentos produzidos pelos sujeitos em suas culturas, sem que se esqueça de que, em tal perspectiva, também se faz necessário questionar a noção de cultura como algo estanque, essencializado, e pensar as práticas camponesas em suas diversas manifestações. Apesar das críticas que se possa fazer às concepções curriculares pautadas pelas teorias de reprodução cultural, é preciso admitir que

o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. [...] As crianças e jovens das classes dominantes vêem seu capital cultural reconhecido e *fortalecido*. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização (SILVA, 2010, p. 35).

É urgente que, nas práticas escolares, atente-se para os modos de significar a realidade a partir do ponto de vista dos grupos sociais, não na tentativa de *guetizar*, mas de superar o daltonismo cultural (MOREIRA, 2002) a fim de que o currículo seja repensado a partir da diversidade e das diferenças culturais. Uma educação específica, pautada pelas práticas culturais dos trabalhadores rurais, pressupõe o reconhecimento das práticas desses sujeitos, a sua inclusão no currículo. Silva (2010), refletindo numa perspectiva ampla sobre a construção de currículos escolares, pode nos ajudar a refletir sobre as questões que norteiam a construção dos currículos de qualquer escola, em nosso caso das escolas do campo, pois afirma que em qualquer teoria de currículo há algumas questões subjacentes, ou seja,

De uma forma sintética a questão central é: O que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo? [...] Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê”? nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (SILVA, 2010, pp. 14-15)

Ao pautarmos a questão da especificidade da educação do campo é preciso mais uma vez lembrar que estamos tratando, mais especificamente, de um grupo que reivindica para si a legitimação de uma certa identidade, a de trabalhadores em luta pela posse e sobrevivência na terra que atestam sua especificidade educativa, principalmente, dado o contexto de luta pela reforma agrária. Os sujeitos que vivem em tais circunstâncias não admitem uma educação universalista que apague ou anule a sua história de luta e resistência para assegurar condições dignas de vida aos filhos. Não admitem uma educação que desconsidere os processos educativos que se forjam nos contextos de luta pela Reforma Agrária e, posteriormente, de luta por garantir políticas públicas de sobrevivência e qualidade de vida nas áreas rurais, sem que isto signifique sua exclusão do desenvolvimento tecnológico que a sociedade, de forma mais geral, tem vivenciado.

A materialização das políticas de educação do campo é fruto de demandas sociais dos grupos sociais organizados. A institucionalização da educação do campo resulta de ações sociais coletivas, de sujeitos coletivos - os movimentos sociais do campo - em luta por dignidade e qualidade de vida. Eles colocaram em questão a necessidade de pensar a diversidade do campo a partir dos diferentes sujeitos que o constituem, dos grupos sociais que vivem *do/ no* campo.

Esta educação tem se construído num esforço dos sujeitos do campo organizados em torno de um mesmo projeto político; sujeitos que pressionam o Estado brasileiro a definir e efetivar políticas públicas de educação a uma parcela da população - a população rural - que historicamente sofreu com a ausência do Estado no que se refere à

garantia de direitos e cidadania, fazendo-se presente apenas para reprimir e expulsar os trabalhadores do campo.

Os movimentos sociais, particularmente dos grupos de trabalhadores em luta pela Reforma Agrária, impõem mudanças às ações de política pública, de modo que começa a ser construída uma educação a partir do diálogo com os atores que constituem o campo brasileiro. O desejo desses atores sociais é que seus filhos tenham uma educação voltada para sustentabilidade do grupo familiar e das comunidades em que vivem. Não uma educação para a manutenção das relações de exploração e apenas de preparação de mão obra barata para as grandes empresas ou latifúndios. Mas uma educação para a igualdade e autonomia dos povos do campo.

### 3 DOS ESTUDOS DE LETRAMENTO AOS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS

No decorrer de nossa pesquisa, propusemo-nos a refletir sobre como um grupo de trabalhadores rurais, em luta pela posse da terra, vivendo em um acampamento às margens da PA-150, no Sudeste do Pará, significa suas experiências com a escrita, vividas no decorrer de sua trajetória de vida até a entrada no MST e como significa as novas práticas de leitura e escrita que passam a vivenciar no acampamento de Sem Terras. Admitindo *letramento(s)* como uma das categorias de nossa análise, temos de dedicar aqui um espaço significativo à explicitação de qual perspectiva teórica utilizaremos para o emprego de tal conceito, haja vista os questionamentos correntes quanto a sua validade<sup>22</sup>. Isto ocorre, especialmente, quando se concebe alfabetização como algo mais amplo do que a mera codificação e decodificação do alfabeto.

Assim, apresentamos a seguir uma breve discussão sobre *letramento e alfabetização*, tendo em vista que nossa análise centra-se nos sentidos que têm as práticas escolares e não-escolares de leitura e escrita, para um grupo de trabalhadores rurais não alfabetizados e inseridos em práticas de letramento demandadas pelo cotidiano de um acampamento coordenado pelo MST.

#### 3.1 ALFABETIZAÇÃO, ALFABETISMO E LETRAMENTO

Os estudos sobre *letramento*, em certa medida, questionam uma dada concepção de alfabetização, a mais recorrente nos meios educacionais. Trata-se de uma alfabetização realizada no espaço escolar, cientificamente fundamentada, responsável pela promoção e aquisição individual simultânea da leitura e da escrita, entendidas estas como habilidades específicas que fornecem ao indivíduo instrumentos para se adaptar às necessidades sociais imediatas. Entretanto, esta não é a única concepção de alfabetização à

---

<sup>22</sup> Cf. Geraldi, 2010.

qual o termo *letramento* tem sido contraposto, no decorrer dos últimos 20 anos no Brasil.

Na década de 1980, a Teoria Construtivista, bastante popular na Academia e entre professores alfabetizadores brasileiros, propôs uma revisão do modo como se compreendia o processo de alfabetização da criança, propondo a reflexão a partir “da lectoescrita, aprendizado simultâneo da leitura e da escrita, processo resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto do conhecimento (a língua escrita)” (MORTATTI, 2004, p. 78), de modo que era considerado alfabetizado aquele que compreendesse a base alfabética da língua escrita e construísse para si o conhecimento.

Outro conceito que também é introduzido no espaço das discussões sobre a aquisição da língua escrita é a noção de *analfabetismo funcional*, para distinguir os sujeitos que não têm instrução primária ou nenhum domínio da base alfabética do código escrito dos indivíduos que tiveram ao menos quatro anos de escolaridade. Assim, *alfabetização funcional* passa a designar a utilização da “leitura e a escrita para fins específicos, normalmente aqueles relacionados a tarefas cotidianas no contexto do trabalho e da vida diária, passando a ser referência para programas educativos voltados à população adulta com níveis insuficientes de escolaridade” (RIBEIRO, 1999, p. 227).

Nesse sentido, a *funcionalidade* da alfabetização era vista de dois modos: para alguns se referia, principalmente, à formação de mão-de-obra que se adaptasse às exigências da modernização da sociedade, enquanto outros entendiam que a *funcionalidade* da alfabetização estava na sua “adequação aos interesses da população pobre, oprimida e marginalizada, visando à transformação das estruturas políticas e econômicas e não à adaptação dos indivíduos a elas.” (RIBEIRO, 1999, p. 227 e segs.).

Em meio a estas divergências conceituais e políticas dos sentidos de *alfabetizar*, Soares (2005) questiona correntes que propunham estender o sentido de alfabetização a uma prática que seria para toda a vida dos sujeitos.

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado

abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita.

[...] Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que sem dúvida nunca é interrompido [...] etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de “levar a aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades do ler e escrever.

Toma-se, por isso, aqui, *alfabetização* em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. (SOARES, 2005, p. 15, ênfase da autora.)

Em função de posicionamentos como este, teóricos da perspectiva construtivista e freiriana têm se posicionado contra o uso do termo *letramento* e ainda da coexistência dos termos: “Eu não uso a palavra *letramento*. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar *letramento* em vez de *alfabetização*, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá” (FERREIRO, 2003, p. 30).

Para Soares, a questão está além da simples definição de uma nomenclatura, pois *alfabetização* e *letramento* não podem ser vistos como processos isolados, ao contrário “são indissociáveis e simultâneos, de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino” (SOARES, 2004, p. 15).

Rojo (2009) acrescenta a este debate a distinção entre *alfabetização*, *letramentos* e *alfabetismos*, demonstrando que se trata de práticas e focos distintos e que esta questão não se limita a uma simples mudança de nomenclatura. Assim, segundo a autora, o conceito de *alfabetismo* implica um foco em habilidades de leitura e escrita individuais, no desenvolvimento de conhecimentos necessários à realização de atividades do cotidiano. Tal perspectiva, em geral, considera menos relevante o desenvolvimento de uma leitura crítica. Por isso o *alfabetismo* é algo mensurável, pois estando relacionado à

aspectos psicolinguísticos e cognitivos, é possível avaliar se o indivíduo consegue localizar informações explícitas em textos curtos (nível 1 de alfabetismo), se localiza informações em textos curtos (nível 2) ou se é capaz de ler textos longos, relacionar informações no mesmo texto e entre textos diferentes e ainda produzir inferências (níveis 3 e 4) (cf. ROJO, 2009, p. 47).

A perspectiva de ensino de língua que tem foco nos alfabetismos se mantém na leitura do texto literal e não no desenvolvimento de competências para a formação de leitores críticos, posto que

o termo *alfabetismo* tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

Assim, para Rojo (2009), a discussão dos letramentos está muito mais relacionada a práticas sociais de uso da escrita, nas quais estão envolvidas relações de poder, perspectivas culturais etc., do que simplesmente à reflexão sobre o desenvolvimento de habilidades para uso de leitura e escrita. Os estudos de letramento colocam em questão a necessidade de pensar sobre usos e práticas de escrita, tendo em vista as representações, modos de significá-la pelos diferentes grupos sociais, nas diferentes esferas em que se dão as práticas de linguagem.

Soares (2005) também usa o termo *alfabetismo*, mas o apresenta como sinônimo de *letramento*, diferenciando o conceito de *alfabetismo* apenas de *alfabetização*. A autora faz uma discussão sobre a necessidade de compreender diferentes aspectos e perspectivas teóricas envolvidas no processo de alfabetização e apresenta *alfabetismo*

como um conceito complexo e multifacetado, “uma variável contínua e não discreta” (SOARES, 2005, p. 51), definindo-o como “um estado ou condição, refere-se não a um único comportamento, mas há um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade [...], pois engloba um amplo leque de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, usos sociais, funções e varia histórica e espacialmente” (SOARES, 2005, p. 30).

Para Soares (2005) *letramento* e *alfabetismos* são termos que se sucedem historicamente para denominar o mesmo fenômeno; são nomes diferentes para se referir às mesmas práticas ou situações de uso da escrita. Por isso, opta por empregar em seus trabalhos o termo *alfabetismo*, já que o considera como correspondente ao conceito de *letramento*. Em nota de rodapé, a autora afirma que

a palavra *letramento*, introduzida recentemente na bibliografia educacional brasileira, é uma tentativa de tradução da palavra inglesa *literacy*. O neologismo parece desnecessário já que a palavra vernácula *alfabetismo*, como bem nota Tomaz Tadeu da Silva (veja referência citada na nota 2), tem o mesmo sentido de *literacy*. [...] Falta-nos ainda uma palavra que designe aquele que vive em estado de alfabetismo (SOARES, 2005, p. 41).

Neste trabalho, concordamos com Rojo (2009) que *letramento* e *alfabetismo* referem-se a processos distintos, posto que *alfabetismo* é um conceito que ainda está relacionado apenas ao desenvolvimento de habilidades individuais de leitura e escrita e não compreende a discussão colocada pelos Novos Estudos de Letramento (NEL/NSL) da necessidade de desenvolvimento de leitura crítica e compreensão das relações de poder, aspectos socioculturais e econômicos envolvidos nos usos e significados da escrita.

Gadotti (2005) questiona o debate sobre *letramento* no Brasil e a distinção feita com relação à *alfabetização*. Segundo ele, tem-se reduzido o significado da alfabetização ao meramente técnico, em detrimento dos sentidos que o conceito de *alfabetização* adquiriu no Brasil e no mundo a partir dos trabalhos de Paulo Freire; isto é, haveria esvaziamento do

caráter político que a *alfabetização* tem na perspectiva freiriana. Para Gadotti (2005), a introdução de um novo conceito para discutir os processos de aquisição da língua escrita caracterizaria um

retrocesso conceitual [...] uma tentativa de esvaziar o caráter político da educação e da alfabetização [...] Trata-se de uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freiriana. A alfabetização não pode ser reduzida a uma tecnologia ou técnica de leitura e escrita. Ser uma pessoa letrada não significa ser alfabetizada, no sentido que Paulo Freire dava ao termo (GADOTTI, 2005, p. 1) .

Ao contrário do que afirma Gadotti (2005), os trabalhos sobre letramento estão estreitamente relacionados à proposta freiriana e, neles, o autor é constantemente citado. Como exemplo disso pode-se mencionar o debate feito por Bartlett (2003, p. 68), no qual reflete sobre as relações entre letramento e poder, para isso se pautando nos trabalhos de Freire (FREIRE, 1970; 1975; 1976; Freire; Macedo, 1987, *apud* BARTLETT, 2003, p. 68) por considerá-lo um dos principais teóricos brasileiros da alfabetização. A autora ressalta a crítica que este faz à “educação bancária” e sua luta para que a educação escolar promova a conscientização dos alunos, partindo de seus conhecimentos prévios, levando-os a “aprender a ‘ler a palavra e o mundo’, ou simultaneamente aprender a ler criticamente as relações de desigualdade social” (BARTLETT, 2003, p. 68)<sup>23</sup>.

Em texto de 2007, Bartlett também destaca que a obra de Paulo Freire demonstra como os usos e significados da escrita estão estreitamente relacionados às estruturas e relações de poder que oprimem os mais pobres e que o domínio desta por eles também pode libertá-los:

Finalmente, a percepção de que as práticas de alfabetização moldam e são moldadas por estruturas de poder deve muito à insistência de Paulo Freire de que, apesar da ausência e presença de letramento ter geralmente servido para oprimir os pobres, ler e escrever “a palavra e o

---

<sup>23</sup>Tradução minha de “encouraged them to learn to “read the word and the world,” or simultaneously learn to read and to critique social relations of inequality”.

mundo” também pode contribuir para a sua libertação (BARTLET, 2007, p. 1619)<sup>24</sup>

Também Barton (2000) e Gee (2008) têm nas obras de Paulo Freire a referência para os estudos que desenvolvem. Barton (2000) ressalta que o debate que faz sobre a autorreflexão crítica como a base da educação emancipatória de adultos foi inspirado no trabalho de Paulo Freire, a partir de seu conceito de conscientização. E Gee (2008) se pauta nas obras de Paulo Freire para mostrar como este contribui para os estudos de letramento emancipatório. Gee (2008) argumenta que nenhum teórico está mais associado ao letramento emancipatório que Freire, já que, para este, o aprendizado da leitura e escrita deve possibilitar às pessoas questionarem a realidade em que vivem.

De fato, em sua clássica obra *A importância do ato de ler*, Freire argumenta a favor de uma

compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2003, p. 9)

Assim, Freire demonstra que o processo de alfabetização que leva o indivíduo a ler criticamente a sua realidade pode contribuir para a transformação do próprio indivíduo (FREIRE, 2003). Paulo Freire já ressaltava a importância da reflexão sobre as práticas de linguagem não legitimadas pela escola e os usos e sentidos que a escrita tem para os sujeitos adultos não alfabetizados. Dessa maneira é possível admitir que os estudos de

---

<sup>24</sup>Tradução minha de “Finally, the realization that literacy practices shape and are shaped by larger power structures owes much to Paulo Freire’s insistence that, although both the absence and presence of literacy have generally served to oppress the poor, reading and writing “the word and the world” might also contribute to their liberation (1970, 1987)”.

letramento e a concepção freiriana de alfabetização não se excluem, ao contrário, o conceito de *alfabetização crítica* cunhado por Freire está muito próximo do debate sobre *letramentos*, particularmente, *os letramentos críticos* “que tratam os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações e valores, que buscam efeitos de sentido e ecos e ressonâncias ideológicas” (ROJO, 2009, p. 114).

Kleiman (1995) também chamou atenção para o fato de que as críticas que os estudiosos do *letramento* fazem à *alfabetização* referem-se, especificamente, ao sentido desta que se popularizou entre os educadores-alfabetizadores, eximindo das críticas “os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, que a vê como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, desenvolver a consciência crítica, introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação” (KLEIMAN, 1995, p. 16). Contudo, alerta a autora que tal perspectiva restringiu-se aos meios acadêmicos e não atingiu amplamente as práticas dos alfabetizadores.

Em discussão posterior à Kleiman (1995), Soares (2005 e 2005a) ressalta a contribuição de Paulo Freire na construção de uma nova concepção de alfabetização e de educação, “uma concepção de educação como prática de liberdade [...] e uma alfabetização que transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, *as relações sociais* em que se alfabetiza” (SOARES, 2005, p. 120, ênfase da autora).

Vale lembrar que o sentido restrito de *alfabetização* tem sido repensado pelas diversas iniciativas de caráter político e social levadas a cabo por educadores comprometidos com a educação popular, especialmente com a alfabetização de adultos. São educadores que assumiram a concepção freiriana de que a *alfabetização* é essencialmente uma *prática discursiva*, porque pode possibilitar aos sujeitos aprendizes desenvolver e se engajar em lutas pela transformação da realidade em que vivem (FREIRE, 1981).

Soares (2004) lembra que no Brasil os termos *alfabetização* e *letramento* frequentemente se confundem ou se superpõem, como tem acontecido em relação à

progressiva extensão do conceito de *alfabetização* no sentido de abranger não só o saber ler e escrever, mas também o ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004, p. 07). Neste sentido, a autora ressalta que é necessário reconhecer a especificidade do processo de alfabetização sem dissociá-lo do processo de letramento: “o ideal seria alfabetizar, letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2005a, p. 47). A dissociação destes processos se constitui em um equívoco, uma vez que a entrada dos sujeitos no mundo da escrita deve ocorrer simultaneamente em contextos de práticas sociais de leitura e escrita, bem como por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, do sistema convencional de escrita.

### 3.2 LETRAMENTO: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

Introduzido nas discussões acadêmicas no Brasil a partir da década de 80, o termo *letramento*, apesar de já recorrente em muitas publicações no Brasil, ainda é novo entre os educadores e alfabetizadores. Segundo Kleiman (1995), Soares (2005a) e Mortatti (2004), a palavra *letramento* foi introduzida em textos acadêmicos sob a influência do inglês *literacy*, que, durante a década de 90, era traduzido por *alfabetismo* (cf. SOARES, 2005), designando algo mais do que até então se podia designar com a palavra alfabetização, “numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as conotações *individuais* no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16, ênfase da autora).

Em Soares (2005a) encontramos uma extensa reflexão sobre a introdução deste novo conceito nas discussões acadêmicas. O termo aparece pela primeira vez na obra *No mundo da escrita*, de Mary Kato (1986, p. 7). Nesta obra, *letramento* ainda não tem o sentido que adquiriu a partir dos trabalhos de Kleiman (1995). Em Kato (1986) *letramento* tem um sentido mais próximo de *alfabetismo*, posto que a autora reflita sobre habilidades individuais de leitura para além da decodificação.

É possível admitir que a introdução de *letramento* no texto de Kato é apenas uma tradução de *literacy*, que, em inglês, àquele período e ainda hoje em alguns dicionários, é usado para se referir a três fenômenos distintos: alfabetização, alfabetismo, e letramento. Não se percebe, nesta obra, a conotação e os sentidos que hoje se discutem de *letramento* relacionados a práticas sociais, a questões ideológicas e de poder imbricadas no uso, acesso e sentidos da escrita nas sociedades escriturárias ou sua introdução em sociedades de tradição oral, como se passa a discutir a partir da divulgação dos trabalhos de Street (1984).

Posterior ao trabalho de Kato (1986), *letramento* aparece na obra de Tfouni (2006[1988]). Na introdução desta obra, Tfouni distingue *alfabetização* de *letramento*, afirmando que “talvez seja esse o momento em que *letramento* ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da educação e da Ciência Linguística” (TFOUNI, 2006[1988]), p. 07).

Para Soares (2005a), o uso de *letramento* como tradução da palavra inglesa *literacy* revela uma nova realidade social, isto é, uma nova palavra é criada em função de uma nova demanda social, pois, no Brasil, era muito comum tratar-se da realidade dos sujeitos que não dominavam as habilidades de leitura e escrita, ou seja, do *analfabetismo*, porém pouco se falava do “estado ou condição de quem responde adequadamente às intensas demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita” (SOARES, 2005a, p. 20)

Diante da realidade dos sujeitos alfabetizados que não conseguem fazer uso da leitura e escrita<sup>25</sup> em práticas sociais letradas (letramentos), emerge a necessidade deste novo termo, que possibilita a reflexão sobre os processos históricos de expansão dos usos da escrita, observando “a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas” (KLEIMAN, 1995, p. 16). A definição e uso de um novo termo para discutir e investigar as

---

<sup>25</sup>Isto é o que Rojo (2009) caracteriza como alfabetismos, conforme vimos no item 2.1.

questões de escrita e leitura em um dado grupo social justifica-se pela abrangência do termo *letramento* que não se limita a refletir sobre a “mera aquisição da ‘tecnologia’ do ler e do escrever, englobando as questões de uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2005a, p. 23).

Soares (2005a), portanto, já indicia a ocorrência de níveis de letramento<sup>26</sup> distintos, considerando que as sociedades do ocidente contemporâneo são sociedades caracterizadas pelos *letramentos*, de modo que os sujeitos estão inseridos em grupos e situações sociais marcadas pelo uso cada vez mais amplo da linguagem escrita em diferentes esferas da sociedade. Nesses diferentes contextos de uso da escrita, os sujeitos, em função de suas experiências culturais e habilidades no uso da escrita, também a significam e dão sentido a suas práticas de maneiras distintas.

Soares (2005a) também ressalta não ser possível se falar em sujeitos mais ou menos letrados, haja vista não haver critérios, parâmetros de medição confiáveis. Desse modo, opta por tratar essas diferenças como *graus de letramento*, posto que os sujeitos inserem-se cotidianamente em diferentes situações, práticas sociais que lhes exigem maior ou menor grau de domínio das tecnologias de escrita.

Os sujeitos estão, portanto, inseridos num *continuum* de práticas de leitura, que vai desde a leitura de signos simples em notícias, num jornal popular, por exemplo, até a leitura de um livro inteiro ou teses científicas, sinalizando para a fragilidade de uma definição única para *letramento*, que seria inadequada, visto que simplificaria a questão. Desse modo, Soares conclui

que o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. (SOARES, 2005a, p. 112).

---

<sup>26</sup>Conforme discutido no item 2.1. o que Soares está denominando *letramento*, *níveis de letramento* e *graus de letramento* nesta obra seriam níveis de *alfabetismo*, conforme Rojo (2009).

Note-se que a reflexão feita por Soares (2005; 2005a) está mais relacionada à discussão sobre os *alfabetismos* e sua investigação, que aos estudos de *letramento*, de fato, como bem demonstrou Rojo (2009). Daí a importância de compreender as diferenças entre estes fenômenos.

Como se percebe o conceito de *letramento* no Brasil é construído historicamente, isto é, à medida que surgiam novos desafios nos processos de alfabetização o termo adquiriu uma conotação diferente. Assim podemos ilustrar essa variação nos sentidos do conceito com o quadro a seguir, a partir da discussão das autoras mais representativas deste tema:

PERÍODO	AUTOR E OBRA DE REFERÊNCIA	SENTIDOS DE LETRAMENTO
1985	Magda Soares artigo <i>As muitas facetas da alfabetização</i> , publicado em periódico.	Não usa o termo <i>letramento</i> , mas faz uma reflexão sobre o caráter individual e social da alfabetização. Numa revisão deste artigo publicada em Soares (2005), relaciona a perspectiva social da alfabetização ao que se passou a denominar <i>letramento</i> . A autora construiu em sua obra uma abordagem curricular das práticas de linguagem com foco nos alfabetismos.
1986	Mary Kato – <i>No mundo da escrita</i>	O termo <i>letramento</i> é usado pela primeira vez como um neologismo e um sentido mais próximo de <i>alfabetismo</i> .
1995	Angela Kleiman - <i>Os significados do letramento</i>	Influenciada pelos NSL contribui para a compreensão dos <i>letramentos</i> como prática social.

Contraposto aos estudos de *letramento* desenvolvidos nas décadas de 70 e 80, nos Estados Unidos e Europa, nos quais se tentava associá-lo ao desenvolvimento

intelectual e econômico das sociedades em que havia a escrita, Street (1984) destaca que o letramento tem significados políticos e ideológicos e por isso não pode ser considerado um fenômeno “autônomo”, isto é, uma habilidade ou tecnologia de aquisição individual que provocaria o progresso, a civilização, a mobilidade social. Entendido este termo – “autônomo” – como a noção de que “a escrita seria um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 22). Para Street (2003, p. 77), “autônomo” também se refere “à imposição de concepções ocidentais de letramento para outras culturas”<sup>27</sup> ou, dentro de um mesmo país, a imposição de letramentos de uma classe ou grupo social sobre outros.

Na perspectiva “ideológica”, que podemos chamar de sociocultural, entende-se que as implicações e efeitos do letramento são amplamente determinados pelos hábitos e crenças de um dado grupo social. A reflexão é feita em função das diferentes práticas de letramento, determinadas social e culturalmente, a fim de compreender os significados específicos da escrita em cada situação e em cada grupo social. Segundo Street (2003), o modelo ideológico, portanto, oferece uma perspectiva de estudo sensível à compreensão da diversidade de práticas de letramento em função das diferenças culturais e dos contextos em que se realizam.

Este modelo postula que o letramento é uma prática social, não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; que é sempre socialmente construído pautado por princípios epistemológicos. Trata-se de conhecimento: as formas pelas quais as pessoas se referem à leitura e escrita, sendo elas próprias enraizadas em concepções de conhecimento, identidade, e de ser [...]. Letramento, nesse sentido, é sempre contestado, tanto seus significados quanto suas práticas, são versões particulares, por isso é sempre "ideológico". Elas estão sempre enraizadas em uma determinada visão de mundo e em um desejo de que uma dada visão de letramento domine e marginalize outras (STREET, 2003, p. 77-78)<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Tradução minha de: “[...] imposing western conceptions of literacy on to other cultures”.

<sup>28</sup> Tradução minha de: “This model posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles. It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being. [...] Literacy, in this sense, is always contested, both its meanings and its

Esta perspectiva também é encontrada nos trabalhos de Barton e Hamilton (1998) e Barton (2000). Para esses autores, “como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está localizado na interação entre as pessoas<sup>29</sup>” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 3). Os autores argumentam que os *letramentos*, são práticas sociais constituídas de eventos mediados por textos escritos. De acordo com Bartlett (2003), “os eventos de letramento, ou atividades que incluem o letramento, são práticas sociais produzidas por pessoas em situações específicas, com graus variados de poder e autoridade, e, portanto, diferentes capacidades de influenciar o comportamento em tais eventos” (BARTLETT, 2003, p. 69)<sup>30</sup>. Nesse sentido, Barton e Hamilton (1998) afirmam que esses *letramentos* regulados por instituições sociais e relações de poder, se tornam mais dominantes, visíveis e influentes que outros.

Ao se admitir *letramento* como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19), evidencia-se como as práticas escolares, responsáveis pela classificação dos sujeitos em alfabetizados e não alfabetizados, são apenas *um* tipo de prática, ainda que dominante, que desenvolve apenas algumas habilidades, determinando uma forma, dentre outras, de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Mesmo diante de tal constatação, ainda é comum que a alfabetização e a escolarização, em nossa sociedade, sejam reconhecidas como fatores determinantes das diferenças nos modos de funcionamento letrado dos sujeitos.

É sobre essa questão que se pauta a crítica de Street (1984), uma vez que, para ele, tomar a escrita como parâmetro classificatório de diferenças essenciais entre pessoas ou grupos é algo arbitrário do ponto de vista teórico, além de revelar uma perspectiva

---

practices, hence particular versions of it are always "ideological", they are always rooted in a particular world-view and in a desire for that view of literacy to dominate and to marginalize others”.

<sup>29</sup> Tradução minha de: “Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people”.

<sup>30</sup> Tradução minha de “literacy events, or activities that include literacy, are social acts produced by people in specific situations with varying degrees of power and authority, and thus varying abilities to influence the conduct of such events”.

etnocêntrica, na medida em que se ignoram “as relações sociais concretas, os conflitos de ordem política que determinam usos específicos da escrita em diferentes sociedades ou em diferentes grupos dentro de uma mesma sociedade” (RIBEIRO, 1999, p. 31).

A escola, principal *agência de letramento* em nossa sociedade, desenvolve atividades de ensino-aprendizagem da escrita como se a aquisição desta se constituísse num processo neutro, independentemente de considerações contextuais e sociais. Constantemente, a escola tem promovido “as atividades necessárias para desenvolver no aluno, em última instância, como objetivo final do processo, a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos, dos gêneros expositivo e argumentativo, dos quais o protótipo seria o texto tipo ensaio” (KLEIMAN, 1995, p. 44). Aos sujeitos que não alcançam as habilidades previstas pela escola é imputada a responsabilidade pelo fracasso escolar.

Neste sentido, é possível afirmar que a escola tem se preocupado apenas com a *alfabetização* e os *alfabetismos*, a partir de práticas de letramento específicas, voltadas para o processo de aquisição de códigos e, posteriormente, para algumas habilidades de leitura e escrita, geralmente focadas em competências individuais e não com os letramentos enquanto práticas sociais de uso da leitura e escrita. Afirmamos isso a partir da compreensão de que a escola ainda não tem conseguido trabalhar com o cotidiano dos alunos. Reconhecemos ser necessário pensar as práticas de letramento da esfera escolar também como práticas socioculturais e que

O termo *letramento escolar* não deveria *a priori* ser utilizado como algo necessariamente negativo ou perverso, autônomo e estático por natureza, mas como um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolvem os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens (BUNZEN, 2010, p. 100)

Entretanto, vale lembrar que Barton e Hamilton (1998), já chamavam atenção para o fato de que as práticas privilegiadas na escola são relacionadas às práticas ditadas pelos grupos dominantes, isto é, são práticas institucionalizadas e que constituem os *letramentos dominantes*. De acordo com a definição desses autores, os *letramentos dominantes* são práticas reguladas por organizações formais como escola, religião, o direito

e local de trabalho. Por serem reguladas por essas instituições, são mais formalizadas, padronizadas e, por isso mesmo, gozam de alto valor na sociedade. “Em letramentos dominantes há peritos e professores que controlam o acesso ao conhecimento” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 252)<sup>31</sup>.

Barton e Hamilton (1998) ressaltam que as pessoas vivenciam experiências com a escrita antes mesmo de adentrarem o espaço escolar, contudo estas experiências não são valorizadas neste contexto. A essas práticas de letramento originadas no cotidiano, fora dos contextos institucionalizados, os autores denominam *letramentos vernaculares*, que consistem em práticas não reguladas por instituições sociais e nas quais não há um perito ou uma pessoa que controle o acesso aos conhecimentos.

As práticas de letramento vernacular são aprendidas informalmente. Elas têm suas raízes nas casas das pessoas e na sua educação. Uma importante distinção entre a aprendizagem vernacular e a aprendizagem que ocorre no contexto escolar ou de formação, é que aquela é “a aprendizagem não sistematizada por uma autoridade externa” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 251-252)<sup>32</sup>

Entendem-se, assim, por *práticas de letramento* as formas culturais de uso da linguagem escrita - por isso constituídas de valores e sentimentos - que as pessoas desenvolvem, isto é, “práticas de letramento são o que as pessoas fazem com o letramento” (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 6)<sup>33</sup>. Desse modo, investigar as práticas de letramento requer uma compreensão dos discursos sobre o letramento, uma reflexão sobre como os sujeitos significam a escrita e os letramentos, haja vista que

---

<sup>31</sup> Tradução minha de “In dominant literacies there are experts and teachers through whom access to knowledge is controlled”.

<sup>32</sup> Tradução minha de “ [...] vernacular literacy practices are learned informally. They have their roots in people’s homes and in their upbringing. An important distinction between vernacular learning and other learning, such as that within an educational or training context, is that vernacular learning is ‘learning not systematised by an outside authority’.

<sup>33</sup> Tradução minha de “practices are what people do with literacy”.

as práticas são processos sociais que ligam as pessoas umas com as outras, e que incluem cognições compartilhadas representadas em ideologias e identidades sociais. Práticas são moldadas por regras sociais que regulam o uso e a distribuição de textos, prescrevendo quem pode produzir e ter acesso a eles. Elas estabelecem a distinção entre os mundos individual e social, e são mais facilmente compreendidas nas relações interpessoais, dentro dos grupos e comunidades, e não como um conjunto de propriedades que residem nos indivíduos. (BARTON; HAMILTON, 1998, p. 7)<sup>34</sup>

Relacionado à reflexão sobre as práticas de letramento está o conceito de *eventos de letramento*. Segundo Barton (2000, p. 8), *eventos de letramento* “são episódios observáveis que surgem das práticas e são moldados por elas”<sup>35</sup>. Este é um conceito que ressalta a relação intrínseca entre os *letramentos* e o contexto social, bem como o fato de os *letramentos* serem sempre situados.

Barton e Hamilton (1998) demonstram que durante muitos anos os estudos de letramento discutiram dados que refletem, principalmente, sobre os *letramentos vernaculares*, nos quais se deve pautar o processo de educação escolar. Segundo estes autores, a educação escolar deveria partir da reflexão acerca das *práticas de letramento* vivenciadas cotidianamente pelos aprendizes para daí possibilitar-lhes o acesso e a reflexão sobre os *letramentos dominantes*, sempre num processo de leitura crítica.

Esta perspectiva de ensino já havia sido apresentada e desenvolvida anos antes no Brasil, a partir dos trabalhos de Paulo Freire, nos projetos de alfabetização de adultos onde atuou. Paulo Freire mostrou que, para a alfabetização ser significativa para os aprendizes, o ensino de leitura e escrita deveria ser construído “a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador” (FREIRE, 2003, p. 14). Freire sempre lutou pela

---

<sup>34</sup> Tradução minha de “practices are the social processes which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities. Practices are shaped by social rules which regulate the use and distribution of texts, prescribing who may produce and have access to them. They straddle the distinction between individual and social worlds, and literacy practices are more usefully understood as existing in the relations between people, within groups and communities, rather than as a set of properties residing in individuals”.

<sup>35</sup> Tradução minha de “Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them”.

realização de uma *alfabetização crítica* (cf. FREIRE, 1981 e 2003), na qual se deve considerar que

o aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizados. [...] Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos (FREIRE, 1981, p. 13).

### 3.3 OS NOVOS ESTUDOS DE LETRAMENTO, OS LETRAMENTOS MÚLTIPLOS E OS MULTILETRAMENTOS

Mais recentemente nos estudos de letramento, tem-se ressaltado que não se pode mais tratar de letramento, no singular, mas dos *letramentos*: as muitas práticas sociais de usos e significações da escrita em diferentes contextos. Neste sentido, já há publicações tratando dos *letramentos múltiplos* (OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008; ROJO, 2009) e dos multiletramentos (ROJO, 2010).

Os Novos Estudos de Letramento (NEL/NLS), principalmente a partir dos trabalhos de Street (1984) e de Barton e Hamilton (1998), têm argumentado que os letramentos são práticas sociais e por isso mesmo envolvidos em relações de poder e constituídos de valores e sentidos culturais mais amplos. Segundo Rojo (2009) são principalmente as noções de *práticas* e *eventos* de *letramento* que contribuem para esta discussão no reconhecimento de *letramentos dominantes* e de *letramentos vernaculares*.

Os letramentos são construtos culturais, por isso mesmo seus significados variam ao longo do tempo e de acordo com os lugares em que as práticas de letramento se realizam. Nos NEL/NLS, as investigações, inicialmente, tiveram foco nos *letramentos vernaculares*, na investigação de *práticas de letramento* menos valorizadas e deslegitimadas socialmente. Atualmente, os estudos têm sido orientados também para uma reflexão sobre os *letramentos dominantes*, tendo em vista os modos de acesso e

significação destes no contexto escolar.

Bartlett (2003) também argumenta a favor de uma compreensão e investigação dos *letramentos múltiplos* e acrescenta a este debate a reflexão sobre o papel da linguagem na produção de estruturas de poder. Para tanto, faz uso de conceitos como *capital*, *mercado* e *habitus linguísticos* desenvolvidos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

Segundo a autora, com o conceito de *capital linguístico*, Bourdieu demonstra a autoridade que pode ser atribuída a alguns falantes. Assim, “aqueles que detêm alto capital linguístico falam com o ‘comando’, ou seja, têm o poder de influenciar um ouvinte para a interpretação desejada”<sup>36</sup> (BARTLETT, 2003, p. 68).

Os enunciados produzidos por esses falantes estão sempre inseridos num determinado *mercado linguístico* e regidos por um certo *habitus linguístico*. Este *habitus* consiste na “inclinação para a internalização de determinados tipos ou estilos de produção linguística, que são consideravelmente moldados por uma história pessoal de interação social e o sentido, valor da própria língua”<sup>37</sup> (BARTLETT, 2003, p. 69). p.68).

Para Bartlett (2003), com esses conceitos, Bourdieu auxilia a compreender as microrrelações sociais e políticas que procuram impossibilitar as mudanças sociais a partir do acesso à educação formal pelas camadas populares, pois a escola exige certos modos de letramento sempre em detrimento de outros. Bourdieu (2004) detalha isto ao tratar a língua como um bem simbólico, que se constitui num capital de apropriação limitada a uns poucos. De modo mais específico, a afirmação de Bourdieu refere-se à língua escrita que se constitui num *capital linguístico* bastante rentável e eficaz em nossa sociedade.

Quando uma língua domina o mercado, é em relação a ela, tomada como norma, que se definem, ao mesmo tempo, os preços atribuídos às outras expressões e o valor das diferentes competências. A língua dos gramáticos é um artefato que, universalmente imposto pelas instâncias de coerção linguísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona

---

<sup>36</sup> Tradução minha de “Those with high linguistic capital speak with "command," i.e., the power to influence a listener toward the desired interpretation”.

<sup>37</sup> Tradução minha de “Linguistic habitus signifies the internalized inclination toward certain types or styles of linguistic production, which is considerably shaped by one's personal history of social interaction and one's sense of the value of one's language”

como norma, através da qual se exerce a dominação dos grupos. Detendo os meios para impô-la como legítima, os grupos detêm ao mesmo tempo, o monopólio dos meios para dela se apropriarem. (BOURDIEU, 2004, p.166).

Assim, a relação *letramentos dominantes x letramentos vernaculares* tem se dado de tal modo que a desvalorização destes implica a maior valorização daqueles, principalmente nas práticas e discursos escolares, que centram suas bases na reprodução dos *letramentos dominantes* e no domínio individual de leitura/escrita (alfabetismos). Os estudos do letramento têm demonstrado que há um saber escolar-institucional legitimado, pelo qual

a escola exerce um poder de *violência simbólica*, isto é, de imposição, às classes dominadas, da cultura – aí incluída a linguagem – das classes dominantes, apresentadas como a cultura e a linguagem legítimas: a escola converte a cultura e a linguagem dos grupos dominantes em saber escolar legítimo e impõe esse saber aos grupos dominados (SOARES, 2005b, p.54).

Esse é um discurso que ideologicamente oculta realidades e legitima outras. Por exemplo, oculta-se a exclusão de direitos de um grupo social, exclusão esta responsável por sua condição não escolarizada. Exclusão que ultrapassa a exclusão de domínio de leitura/escrita, pois essa é uma dimensão de uma exclusão mais ampla, que é de classe, revelando claramente uma relação individual do sujeito com a leitura/escrita, refletindo uma concepção autônoma de letramento tal qual incutido pela escola. A prática escolar, assim, pode produzir nos sujeitos representações de si como *deficientes linguísticos* (cf. SOARES, 2005b). Representando-se assim, o sujeito insere-se num ciclo de legitimação (naturalização) da exclusão, haja vista que tal sentimento acaba por se tornar “a expressão mais legítima da dependência e da vassalagem, pois implica na impossibilidade de excluir o que exclui, única maneira de excluir a exclusão” (BOURDIEU, 2004, p. 132.)

Trata-se de um discurso que incute nos sujeitos a ideia de competência individual, de modo que o sucesso ou o fracasso em relação ao domínio de habilidades de leitura e escrita é sempre individual, não entrando no cômputo as práticas socioculturais de

leitura e escrita negadas historicamente a esses sujeitos em seus processos de letramento, juntamente com outras práticas políticas, econômicas e culturais. Esta perspectiva corrobora uma visão mítica e evolucionista da escrita, muito presente em discursos de campanhas de alfabetização em massa (MATENCIO, 1995), nas quais “assume-se que é a escrita, e em especial a escrita alfabética, que representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva” (GNERRE, 1998, p.42).

Àqueles a quem é negado o direito de aprender a ler e a escrever, resta apenas assumir a sua condição de “deficientes culturais” \_\_ para usar expressão de Soares (2005b) \_\_ , que precisam se *adaptar* às exigências da sociedade em que se inserem, caso contrário continuarão a ser “cegos”, um problema de cada um e de cada uma que não se apropriou do saber escolar, das práticas de leitura e escrita ali transmitidas e ofertadas a todos.

Diante de realidades como esta, os NEL/NLS procuram “situar as práticas de letramento no contexto do poder e da ideologia, e não como uma habilidade neutra, técnica” (STREET, 2006, p. 465). É nesta perspectiva que Street (2006) e Rojo (2009) demonstram ser necessário refletir sobre as práticas de letramento, observando que há diferentes modos pelos quais os sujeitos e os diversos grupos sociais atribuem sentidos aos usos da escrita e às atividades de ler e escrever nos mais variados contextos sociais e nos diferentes momentos históricos. Por isso, não é possível mais nos referirmos a *letramento*, no singular, mas a *letramentos*, no plural, uma vez que se admitam os argumentos apresentados acima. Para Street (2006), as pesquisas com base no modelo “ideológico” de letramento reconhecem a multiplicidade de letramentos.

Ao focalizar os usos e significados do letramento em diferentes culturas e contextos sociais, os NEL/NLS reconhecem a existência de *letramentos múltiplos* (STREET, 2003, p. 2826). Para Street,

o que veio a ser chamado de "Novos Estudos de Letramento" (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) representa uma nova tradição em considerar a natureza do letramento, focalizando não apenas a aquisição de habilidades, como em abordagens dominantes, mas o que significa pensar o letramento como uma prática social (Street, 1985). *Isto implica o reconhecimento de letramentos múltiplos, variando de acordo com o tempo e espaço, mas também contestado nas relações de poder.* NLS,

então, não tomam nada como garantido no que diz respeito a letramentos e as práticas sociais com as quais se torna associado, problematizando o que conta como letramento em diferentes tempos e lugares e pergunta "*que letramentos*" são *dominantes e quais são marginalizados ou resistentes*. (STREET, 2003a, p. 77, ênfase adicionada.)<sup>38</sup>

Segundo Street (2003; 2003a), a discussão central nos NEL/NLS tem sido o debate sobre as práticas de letramento locais em relação às práticas de letramento globais, ou o debate sobre o local/global. Na base desse debate, estão as críticas acerca das pesquisas que investigam as práticas de letramento locais, os letramentos vernaculares, não valorizados e deslegitimados socialmente. De acordo com Street (2003;2003a) as principais críticas afirmam que o estudo das práticas de letramentos vernaculares não contribui para mudar a situação dos marginalizados, pois esses estudos focalizam práticas que as pessoas já realizam, o que não contribuiria para nenhuma mudança na situação dessas pessoas; ao contrário, as manteria sem o acesso às práticas legitimadas, sem condições de se integrarem às práticas exigidas pela sociedade cada vez mais globalizada. Seria, assim, mais uma forma de mantê-los excluídos.

Quanto a isso, Street (2003) argumenta que o estudo das práticas de letramentos locais permite compreender os modos de significação e usos da escrita por cada grupo social ou cultural. Assim, não contribui de modo algum para a exclusão dos sujeitos, ao contrário, é o modo mais coerente de se construir programas de educação pública, buscando primeiro procurar conhecer que valores e sentidos, o grupo a ser escolarizado, atribui aos letramentos dominantes e a suas próprias práticas de letramento. Segundo o autor, só assim é possível propor, por exemplo, um programa coerente de alfabetização de adultos.

Street (2003) lembra que é possível que alguns acreditem que as práticas de letramento dominante, ao adentrar contextos locais, sejam assimiladas pelas pessoas de forma intacta. Mas, segundo ele, o que resulta do encontro entre o local e o global é sempre

---

<sup>38</sup> Tradução minha de "What has come to be termed the "New Literacy Studies" (NLS) (Gee, 1991; Street, 1996) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice (Street, 1985). This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant".

um híbrido. É sobre essas práticas de letramento híbridas que se concentram os NEL/NLS, sem romantizar o local ou privilegiar o global, por exemplo, nas abordagens sobre a relação entre as práticas de letramentos locais e as da escola.

Disto se conclui que as práticas de letramento sempre variam de um contexto e de uma cultura para outra, produzindo efeitos distintos em diferentes condições. Daí se considerar letramentos como práticas sociais, posto que as maneiras como as pessoas signifiquem sua relação com a escrita, as práticas de leitura e escrita, são pautadas por concepções de saber, de conhecimento e identidade, ou seja, estão sempre relacionadas a uma certa visão de mundo, de modo que uma dada visão pode marginalizar e dominar outras.

Diante disso, Rojo (2009) destaca que atualmente é o contexto escolar que desafia os estudiosos de letramento, pois aí se observa a convivência desses *letramentos múltiplos*. Segundo a autora, no espaço escolar são realizadas práticas de letramento *dominantes* e *vernaculares*, legitimadas e não legitimadas socialmente, letramentos que estão “sempre em contato e em conflito, sendo alguns rejeitados ou ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados” (ROJO, 2009, p. 106-107), o que demonstra a multiplicidade de letramentos que constituem o contexto escolar e outras esferas de produção de linguagem. A autora ressalta que

o conceito de *letramentos múltiplos* é ainda um conceito complexo e muitas vezes ambíguo, pois envolve, além da questão da multissemiótica ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, pelo menos duas facetas: a *multiplicidade de práticas* que circulam em diferentes esferas da sociedade e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente (ROJO, 2009, p. 109).

Relacionada ao debate recente sobre os *letramentos múltiplos*, Rojo (2010)

acrescenta que há ainda a emergência do conceito de *multiletramentos*<sup>39</sup>, o qual foi articulado por um grupo de pesquisadores autodenominado *Grupo de Nova Londres* (GNL), para os quais este prefixo *multi-* está relacionado tanto às multissemioses e diferentes linguagens envolvidas nos processos de significação dos textos multimodais contemporâneos, quanto aos diferentes contextos sociais e à pluralidade cultural dos sujeitos envolvidos nos processos de criação/significação (*design*) desses textos.

A proposta do GNL, apresentada em 1996 (cf. COPE; KALANTZIS, 2006, p. 05) como um manifesto programático de uma *pedagogia dos multiletramentos*, trouxe duas grandes contribuições aos estudos de letramento a partir do conceito de *multiletramentos*: os princípios da *multissemiose* e do *multiculturalismo* como base para o desenvolvimento de projetos de ensino e construção de novos currículos. O estudo daquela, segundo os autores, visa a que se leve em conta, na educação escolar, a leitura e escrita dos letramentos contemporâneos ou novos letramentos (hipertextos, videoclipes etc.) e a relação dos sujeitos com os textos do ambiente digital, a fim de que os aprendizes possam dominar as novas tecnologias de maneira crítica. Para tal ensino, enfatizam a necessidade de que os educadores construam uma metalinguagem adequada às realidades dos alunos. O segundo elemento, o debate sobre *multiculturalismo*, é a base para promover uma educação para a diferença, ou seja, uma educação em que as diferenças de cultura, linguagem e gênero — dentre outras — não sejam barreiras para o sucesso na escola e no cotidiano fora dela.

Vale ressaltar que esses teóricos antecipam uma realidade escolar que ainda começava a se manifestar timidamente, pois à época em que o GNL discutia a necessidade de se desenvolver um ensino pautado pela reflexão sobre a emergência de diferentes gêneros e textos nas novas mídias, a partir da ampliação do acesso ao meio digital, e exigência de diálogos interculturais e educação para a diferença, ainda se discutia a constituição da hoje Europa Unificada e as Novas Tecnologias de Informação (TICs) ainda não eram acessíveis a grande parte da população. De certa maneira, eles antecipam o

---

<sup>39</sup> Embora este conceito e as questões da multissemiose não sejam utilizados em nossas análises, consideramos importante apresentá-lo aqui a fim de que o leitor tenha conhecimento de que esta temática faz parte dos debates mais atuais sobre os estudos de letramento no Brasil e no mundo.

debate, hoje efervescente, das exigências de uma educação para o *multiculturalismo* e para a leitura crítica de textos *multimodais/multissemióticos* (COPE; KALANTZIS, 2009).

O manifesto do GNL enfatiza que o ensino deve se realizar por meio de projetos construídos a partir das diferenças multiculturais dos aprendizes; isto é, para que seja efetivada a *pedagogia dos multiletramentos*, o currículo deve ser construído a partir do mundo da vida dos alunos com projetos de ensino que promovam uma formação para o trabalho, a vida pessoal e a cidadania, a fim de que seja ampliado, de maneira crítica, o repertório dos aprendizes (COPE; KALANTZIS, 2006).

A proposta do GNL, centrada na educação para o trabalho, o civismo e a vida pessoal, é feita a partir do reconhecimento das múltiplas identidades que os sujeitos podem construir em diferentes situações da vida. Daí decorre a noção de *pluralismo cívico*. Este traz a ideia de que os espaços públicos passam a ser lugares onde as diferenças são reconhecidas e negociadas. Com esta convivência entre os diferentes em locais públicos, os sujeitos se complementarizam porque teriam a chance de ampliar seus repertórios culturais e linguísticos. Desconstrói-se a ideia de Estados-Nação que impõem línguas e culturas padrões; ao contrário, afirmam-se as diferenças, de maneira que a todos seja possível o acesso às riquezas, independentemente de marcadores de identidade. “Esta é a base para uma sociabilidade coesa, uma nova civilidade em que as diferenças são usadas como recurso produtivo e em que as diferenças são a norma”. (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 15)<sup>40</sup>.

Nesta educação para o *pluralismo cívico*, desenvolvem o conceito de Projetos (*Designs*) de futuros sociais. A partir desta perspectiva, argumentam que a escola deve oferecer as ferramentas para que todos os alunos possam ter possibilidades iguais de projetos de futuros sociais. Tal educação deve partir das experiências do aluno, numa perspectiva *multicultural* e *multimodal/multissemiótica*, para que construam significações

---

<sup>40</sup> Tradução minha de “This is the basis for a cohesive sociality, a new civility in which differences are used as a productive resource and in which differences are the norm”.

(*meaning making*). A noção de *designs* reconhece que todas as pessoas aprendem certas convenções e modos de significar, mas, lembra que elas também constroem novas significações, isto é, são *designers de sentido*. Logo, todos também podem ser “*designers de futuro social - os futuros locais de trabalho, os futuros do espaço público e futuros da comunidade*”<sup>41</sup> (COPE; KALANTZIS, 2006, p. 7). Assim, afirmam:

Nosso interesse é discutir a proposição de que o currículo é um projeto de futuro social e debater a forma geral como o *design* complementa a pedagogia de letramentos na maneira indicada pela noção de multiletramentos.[...] Diferentes concepções de educação e de sociedade levam a formas muito específicas de currículo e de pedagogia, que por sua vez incorporam projetos para futuros sociais. Para conseguir isso, precisamos nos engajar em um diálogo crítico com os conceitos fundamentais do capitalismo rápido, de formas pluralistas emergentes de cidadania e de modos de vida diferentes. Esta é a base para um novo contrato social, uma nova comunidade. (GNL, 2006, p. 19)<sup>42</sup>.

A principal contribuição do GNL foi certamente terem chamado atenção para a necessidade de que os currículos escolares precisam ser construídos tendo em vista as múltiplas práticas de linguagem e formas de texto e cultura. Apresentam uma pedagogia instrumental com uma análise *meta* para o letramento crítico, ao destacarem que este deve ser desenvolvido a partir do mundo da vida/cultura local do aluno para a sala de aula. O desafio na *pedagogia dos multiletramentos* é, então, educar para que os sujeitos negociem suas identidades nos diferentes contextos ou mundos (da vida pública, privada e do trabalho) e assim possam construir projetos (*designs*) de futuro social.

É questionável, na proposta do GNL, a maneira como apresentam,

---

<sup>41</sup> Tradução minha de “And, as designers of meaning, we are designers of social futures - workplace futures, public futures, and community futures”.

<sup>42</sup> Tradução minha de “Our purpose is to discuss the proposition that curriculum is a design for social futures and to debate the overall shape of that design as we supplement literacy pedagogy in the ways indicated by the notion of multiliteracies. [...] Different conceptions of education and society lead to very specific forms of curriculum and pedagogy, which in turn embody designs for social futures. To achieve this, we need to engage in a critical dialogue with the core concepts of fast capitalism, of emerging pluralistic forms of citizenship, and of different lifeworlds. This is the basis for a new social contract, a new commonwealth”.

principalmente, a *educação para o trabalho*. Esta é apresentada numa perspectiva bastante vinculada ao modelo *neoliberal*, visando atender exigências de um sistema que requer que os indivíduos se adequem às especificidades desse modelo econômico a fim serem inseridos no mercado de trabalho. A proposta do GNL, em certa medida, sugere currículos que se restringem a atender as exigências de formação de trabalhadores para as novas demandas da economia globalizada, que requer um profissional cada vez mais flexível e qualificado, apto a desenvolver múltiplas funções, sem destacar as implicações sociais e políticas das exigências desse modelo e sem refletir sobre a necessidade de formação crítica dos trabalhadores para que possam protagonizar uma possível transformação social. Falta ao debate desses autores uma proposta de resistência e superação das limitações impostas aos trabalhadores, como propunha Paulo Freire em todo o seu trabalho sobre a *alfabetização crítica* (FREIRE, 1981; 2003).

Rojo (2009; 2010) reconhece a contribuição da *pedagogia dos multiletramentos* para o debate sobre a revisão, democratização e ampliação do acesso aos letramentos e textos que circulam na escola, particularmente os múltiplos letramentos da esfera digital, com enfoque não apenas sobre o que é valorizado socialmente, mas também sobre as práticas e letramentos do cotidiano dos alunos. Tal perspectiva argumenta a favor do ensino dos *letramentos críticos* na escola, pautada pela percepção de que os aprendizes precisam desenvolver uma compreensão crítica dos diversos textos e discursos que circulam nas variadas esferas sociais, assumindo uma atitude *responsiva-ativa* diante dos textos e discursos, pois

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p. 131-132).

Isto implica o reconhecimento do caráter enunciativo da linguagem, marcado por uma historicidade, ideologias, por características do contexto de produção dos textos

orais ou escritos, pelas implicações deste contexto na organização dos discursos e que à escola cabe realizar um ensino de língua materna que explicita como as práticas de linguagem são constituídas de valores e são sempre intencionadas (ROJO, 2009, p.112).

Somente com a percepção destes aspectos será possível questionar a imposição de letramentos dominantes e a marginalização das práticas de linguagem de grupos sociais deslegitimados socialmente e, ao mesmo tempo, a necessidade de domínio desses mesmos letramentos dominantes a partir da reflexão das práticas de letramento vernaculares dos grupos de alunos.

## 4 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a perspectiva teórico-metodológica que orientou o processo de geração de registros e os procedimentos de análise de dados no estudo sobre as *Práticas sociais de letramento no acampamento Lourival da Costa Santana*: representações e construção de identidades em discursos de adultos não alfabetizados. Desse modo, na primeira seção, refletimos sobre as características da pesquisa de cunho etnográfico e, em seguida, na segunda seção, discutimos os procedimentos adotados nesse tipo de pesquisa no campo da Linguística Aplicada. Por fim, apresentamos o local onde foi desenvolvida a pesquisa de campo e os procedimentos que adotamos para a geração de registros que foram utilizados na composição do *corpus* que analisamos.

### 4.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ORIENTARAM A PESQUISA

Caracterizamos esta pesquisa como uma investigação interpretativista e de cunho etnográfico, tendo em vista que foi realizada a partir de um período de vivência em um acampamento de trabalhadores rurais Sem Terra no qual observamos e registramos as práticas de letramento que adultos não alfabetizados vivenciavam no dia-a-dia do acampamento e seus discursos sobre essas práticas. De acordo com Erickson (1989, p. 196), o termo *interpretativo* se refere ao conjunto de enfoques da pesquisa observacional participativa que tem como critério básico de validade os *significados imediatos e locais das ações* a partir do ponto de vista dos atores. Esse tipo de investigação, segundo o autor, teria surgido a partir do “interesse pela vida e as perspectivas das pessoas que tinham pouca ou nenhuma voz dentro da sociedade” (ERICKSON, 1989, p. 203).

Apesar de Erickson abordar especificamente as pesquisas interpretativistas em contextos educacionais, sua discussão é esclarecedora quanto aos procedimentos que caracterizam qualquer investigação interpretativa. Para Erickson, as questões chave na

investigação educacional que, acreditamos, abrangem qualquer investigação interpretativa são: “O que está acontecendo aqui, especificamente? O que significam estes acontecimentos para as pessoas que participam deles?” (ERICKSON, 1989, p. 08).

Com base nessas questões, realizamos leitura dos dados gerados em campo e procedemos às análises do *corpus* que constituímos, em uma perspectiva própria da compreensão do fazer científico em Ciências Humanas, nas quais admitimos que “não há uma verdade: há leituras e releituras, há interpretações e re-interpretações” (CAVALCANTI, 2000, p. 03).

Também compreendemos que esta investigação se caracteriza por ser de cunho etnográfico, posto que no trabalho deste tipo exige-se principalmente ao pesquisador que tenha uma vivência com o grupo pesquisado, um período de realização da observação, participante ou não, na tentativa de compreender os significados das práticas investigadas. Considerando a perspectiva interpretativista adotada neste trabalho, admitimos, com Sarro e Lima (2006, p. 26), que nas pesquisas etnográficas “o ‘campo’, nosso objeto final, não é só aquele onde vamos; é também algo que construímos *ao mesmo tempo* que analisamos [...]” (ênfase dos autores).

Goldbart e Hustler (2005) comentam que o trabalho etnográfico está estreitamente ligado à tradição antropológica e se apresenta como um modo de significar, entender a realidade específica das pessoas, dos diferentes grupos e culturas. É um trabalho no qual se dá ênfase à necessidade de compreender como as pessoas interpretam/significam seus mundos, admitindo que as pessoas participam da construção da realidade vivenciada, ou seja, atuam na construção e manutenção dos significados culturais das suas ações.

A vivência em campo, nas pesquisas etnográficas, visa, pois, à produção de um texto no qual sejam apresentadas as interpretações dos grupos pesquisados e as interpretações do pesquisador. Para Winkin (1998), a construção do texto etnográfico convoca três competências: a arte de ver, a arte de ser (saber *estar com*) e a arte de escrever. Em outras palavras, o investigador em campo deve saber observar os modos como os discursos e as relações são construídos, bem como os processos de significação ocorridos no grupo pesquisado; deve saber conviver consigo e com os demais com quem passa a

conviver no grupo pesquisado e, por fim, tem uma responsabilidade em saber escrever, “(re)-traduzir para um público terceiro” (p.132) as reflexões e análises produzidas.

Outro aspecto característico das pesquisas interpretativistas de cunho etnográfico é a preocupação em possibilitar que sejam ouvidas as vozes de membros de grupos marginalizados ou invisibilizados dentro da sociedade. Neste ponto, acreditamos, com Cavalcanti (2006), que seja necessário ir além disso: “é preciso que as vozes das minorias sejam ouvidas, é preciso que as pesquisas sejam feitas por eles, que a voz venha deles, que a pesquisa seja feita ‘de dentro’ como propõe a pesquisadora maori Linda Tuhiwai Smith”. (CAVALCANTI, 2006, p. 250)

É claro que, neste trabalho, ainda não expressamos de fato *as vozes* da minoria aqui focalizada, mas procuramos explicitar o ponto de vista de um grupo de trabalhadores rurais Sem Terra sobre a sua relação com a escrita, seus modos de significar as práticas e eventos de letramento escolar e não escolar que já vivenciaram. Temos claro que investigar sentidos do letramento para adultos não alfabetizados, ou seja, tornar conhecidas as interpretações de um dado grupo sobre sua relação com a escrita, não é uma atividade neutra, posto que a simples presença do pesquisador em campo já colabora na (re)construção da realidade dos grupos pesquisados e afeta a construção do texto interpretativo.

As escolhas que fazemos enquanto pesquisadores, quando da produção do texto final da pesquisa, exigem-nos pensar sobre como garantir que as vozes dos participantes sejam ouvidas sem que sejam fortemente filtradas por nossas próprias lentes. Essas questões demonstram como a construção do objeto de pesquisa está relacionada às escolhas políticas e ao lugar social de onde produzimos nossos discursos e quão complexa é a tarefa de produzir uma pesquisa cujos resultados de fato possam contribuir para ações que possibilitem a qualidade de vida de grupos sociais marginalizados, sem incorrer na produção de discursos que de alguma maneira exponham os sujeitos que colaboraram com a pesquisa a situações de constrangimento ou outros prejuízos.

Questões como estas nos desafiaram ao longo da pesquisa e na produção do texto final, posto que os sujeitos que participaram de nossa pesquisa integram um grupo social marginalizado e até criminalizado pelos veículos de comunicação social, por alguns

governos e setores organizados da sociedade civil. Durante a construção de nossas análises refletimos acerca de como produzir interpretações sobre as narrativas de trabalhadores rurais Sem Terra, sobre suas experiências com leitura e escrita, sem produzir interpretações que contribuam na manutenção do estereótipo da *deficiência linguística e cultural* de trabalhadores rurais analfabetos e, ao mesmo tempo, não cairmos no extremismo de um certo “endeusamento” dos sujeitos da pesquisa. A busca pelo equilíbrio na construção das interpretações foi um dos nossos desafios.

Procuramos a todo o momento produzir interpretações que possam contribuir para a problematização dos sentidos da escrita percebidos em discursos de adultos trabalhadores rurais e, assim, colaborar na efetivação de políticas de alfabetização de adultos na Educação do Campo seguindo o princípio de uma educação que se faz a partir das culturas e identidades dos sujeitos. Enfim, no percurso da pesquisa nos desafiamos a encontrar modos de produzir interpretações éticas resultantes das leituras das narrativas de vidas de sujeitos que são invisibilizados socialmente.

#### 4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NA DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

O estudo que estamos apresentando se desenvolveu dentro do campo da Linguística Aplicada (LA), área de estudos que tem por princípio a reflexão sobre a linguagem enquanto prática social (FABRÍCIO, 2006; MOITA-LOPES, 2006; CAVALCANTI, 1999; 2006). Linguistas aplicados como Moita-Lopes (2006), Signorini (2006) e Cavalcanti (1999) consideram que se deve focalizar, nas pesquisas em LA, a produção de conhecimentos que provoquem mudança social, uma mudança que seja positiva para todos, particularmente aos grupos sociais considerados marginais. Enfatizam a opção por um trabalho investigativo sobre as práticas sociais de linguagem, particularmente dos sujeitos de grupos sociais desprivilegiados, tendo em vista suas formas de agir no

cotidiano. Assim, consideram inadequadas pesquisas sobre a linguagem em uso que excluam do fazer científico o sujeito e seu contexto sociocultural.

A LA é aqui entendida como ciência que se realiza num trabalho comprometido com a transformação social, uma ciência em movimento, que transita por diferentes áreas sem se prender a proposições fechadas num único modo de realizar a pesquisa. Desse modo, adotamos neste trabalho a “mestiçagem” de discursos que, conforme discutida pelos autores supracitados, caracteriza as pesquisas em LA. De acordo com Fabrício (2006, p. 51), na LA, muitos pesquisadores têm assumido uma orientação crítico-reflexiva sobre a sua prática colocando-a ao re-exame, bem como “as suas escolhas ideológicas, políticas e éticas”.

A postura que tem sido adotada em muitas pesquisas na área de LA, de questionar sempre o fazer científico, a atuação do pesquisador, a relevância de suas práticas de pesquisa, a responsabilidade social e o compromisso ético com os conhecimentos produzidos, corrobora uma questão apontada por Sousa-Santos (2002, p. 37) acerca da necessidade de se fazer uma “ciência prudente para uma vida decente”, ou seja, é necessário o delineamento de uma prática científica comprometida com a construção de um presente possível aos excluídos dos benefícios do desenvolvimento.

Com Signorini (2006), Rojo (2006) e Moita-Lopes (2006), assumimos que as pesquisas em LA se realizam como uma prática interrogadora na qual se adota uma postura crítica diante da realidade. Essa postura se constitui em diálogo com a construção de uma agenda política e ética decorrente da consciência de que nossas práticas como pesquisadores, isto é, os discursos que construímos acerca das pesquisas que desenvolvemos, têm impactos sobre os sujeitos, os grupos com os quais realizamos as atividades de pesquisa, e interferem em suas relações e suas vidas de formas variadas (FABRÍCIO, 2006).

Inserida no âmbito dos estudos em LA, esta pesquisa também se delinea como investigação qualitativa na qual empregamos metodologias de geração e análise de dados que rejeitam qualquer perspectiva de construção de conhecimento que se pretenda uma

verdade científica inquestionável, baseada em métodos que pretensamente caracterizariam *neutralidade* do investigador. Ao contrário, entendemos que a pesquisa qualitativa “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo [...]. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17) e que o investigador, neste tipo de pesquisa, não se pode eximir dos efeitos das suas construções para o mundo social.

A perspectiva de pesquisa qualitativa adotada neste trabalho nos possibilitou a constante reflexão sobre o processo de construção do texto científico, tendo consciência de que este é produzido a partir do lugar científico (comunidade científica) e social (biografia, perspectiva de classe, raça, gênero, cultura etc.) de onde produzimos nosso discurso. Esta consciência da subjetividade, parcialidade, na construção das pesquisas científicas nos colocou num processo de auto-reflexão e avaliação mais ética e coerente dos resultados a que chegamos nesta investigação (OELSEN, 2006).

Além disso, adotamos a perspectiva de estudos da linguagem desenvolvida no círculo bakhtiniano para a análise dos enunciados, discursos produzidos nas entrevistas e reuniões que foram gravadas. Esta perspectiva também permitiu compreender melhor a noção de representação já que concebe as práticas de uso da linguagem em uma perspectiva social, a partir das enunciações e da relação dialógica aí instaurada. Assim, os sujeitos constroem sentidos das suas práticas através de seus discursos. Os sentidos são construídos nas relações empreendidas no coletivo, nas práticas sociais em que os sujeitos se inserem, uma vez que

através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p. 113).

### 4.3 O LOCAL DA PESQUISA

O *locus* de nossa pesquisa foi o acampamento<sup>43</sup> Lourival da Costa Santana que fica localizado no Km 85 às margens da PA-150. O nome do acampamento homenageia um dos mortos no massacre de Eldorado do Carajás<sup>44</sup>, ocorrido em 17 de Abril de 1996. Coordenado pelo MST<sup>45</sup>, o acampamento Lourival Santana é formado, em grande parte, por famílias oriundas das periferias das cidades de Curionópolis, Marabá e Eldorado do Carajás.

Placa na entrada do Acampamento Lourival Santana



Foto: Maria Cristina M. Alencar.

<sup>43</sup> Tempo-espço em que os trabalhadores rurais em luta pela posse da terra permanecem morando, sob barracas de lona ou de palha, em uma pequena parte área requisitada para fins de Reforma Agrária. O acampamento só se torna Assentamento quando a área é homologada pelo INCRA para tal fim e cada acampado recebe um lote de terra para trabalhar e viver com a família, a partir daí sendo assistido pelo Governo Federal e podendo acessar os recursos destinados para a Reforma Agrária no Brasil (Cf. HÉBETTE, 2004; CALDART, 2004; SCHMITZ; MOTA, 2007)

<sup>44</sup> Segundo Brelaz (2006, p. 62), no Massacre, ocorrido no contexto da “Marcha por Justiça, Terra e Trabalho” organizada pelo MST em abril de 1996, “19 trabalhadores Sem Terra foram mortos e 69 feridos, além de 12 policiais lesionados”.

<sup>45</sup> Segundo Caldart (2001, p. 207), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, foi gestado no período de 1979 a 1984, sendo criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra realizado de 21 a 24 de janeiro de 1984, Cascavel-PR. Hoje, o MST está organizado em 22 Estados.

A área que o MST ocupou, em que organizou este acampamento e reivindica para fins de Reforma Agrária é da antiga Fazenda Peruano, conhecida como de propriedade do senhor Evandro Mutran. Esta área está localizada no antigo polígono dos castanhais (EMMI,1987), a 18 km do centro de Eldorado do Carajás, na rodovia PA-150, em direção a Marabá. O proprietário possui documentos apenas de uma pequena parte da terra e é acusado de grilagem de terras por ter anexado à sua fazenda terras pertencentes ao Estado.

De acordo com os relatos obtidos a partir das entrevistas realizadas durante a atividade de campo, a organização desse acampamento teve início em 29 de outubro de 2003, quando o MST organizou cerca de 600 famílias, a partir de seu trabalho de base, em um acampamento provisório que ficou localizado em uma parcela de terra de um assentado às margens do Rio Vermelho, na antiga Fazenda Macaxeira, hoje Assentamento 17 de Abril, há 06 km do centro da cidade de Eldorado do Carajás, na PA-150. Este acampamento tinha uma função pedagógica: preparar e organizar as famílias para a vivência coletiva e os desafios na vida em um acampamento.

Dia 16 de abril de 2004, véspera do aniversário do oitavo ano do “Massacre de Carajás”, as famílias que estavam no acampamento provisório saíram em marcha, por aproximadamente 25 km, até a curva do “S”, onde aconteceria, no dia seguinte, 17 de abril, uma missa campal e atos simbólicos em homenagem aos mortos no massacre; cobrança pela agilização nos processos de reforma agrária na região do sudeste paraense e denúncia contra a impunidade dos responsáveis pelo massacre. Em 17 de abril, após a missa, às 10 h da manhã, as 600 famílias marcharam mais 18 km até a área da Fazenda Peruana, onde montaram o acampamento definitivo.

Assim, ao chegarem à fazenda onde futuramente teriam seus lotes de terra, cada família ergueu seus barracos de palha ou lona e ainda reservaram uma área para a futura praça do assentamento. Aí construíram, em mutirões, espaços para funcionar o posto de saúde, a escola e o barracão — espaço comunitário onde aconteciam as reuniões, assembleias e atividades culturais. Também havia, à época de nossa pesquisa de campo, duas guaritas que controlavam as entradas e saídas de todos no acampamento, inclusive

durante toda a noite. Os responsáveis pelo controle também faziam vistorias a quem por ali passasse, para maior segurança da comunidade do acampamento.

Acampamento Lourival Santana



Foto: Maria Cristina M. Alencar.

Guarita na entrada do acampamento, também chamada de *goiabal* pelos acampados.



Foto: Maria Cristina M. Alencar.

Barracão no centro do acampamento.



Foto: Maria Cristina M. Alencar.

De maneira geral, em todos os acampamentos coordenados pelo MST, a organização interna do acampamento se dá pela formação dos Núcleos de Família (NF) que frequentemente são constituídos por grupos de 10 a 20 famílias. Nestes NF, as famílias escolhem um representante para participar dos setores responsáveis pelas tarefas de manutenção da vida diária no acampamento, tais como saúde, educação, lazer, segurança, disciplina e produção. Além dos setores, há uma coordenação geral do acampamento formada pelos coordenadores de cada NF, coordenadores de Setor e os militantes do MST.

No acampamento Lourival Santana, havia, à época da geração de registros desta pesquisa, 40 NF constituídos de dez famílias cada um, ou seja, havia 400 famílias acampadas. Estas famílias se organizavam em quadras, nas quais eram responsáveis pela construção de espaços coletivos tais como cisternas e latrinas. Os barracos eram feitos e cobertos de palha, em sua grande maioria. De cada NF, havia um representante nos setores de lazer, disciplina, segurança, educação, saúde e produção. Estas instâncias se reuniam regularmente, realizando “discussões e estudos necessários para planejar, avaliar suas ações e tomar as decisões sobre os próximos passos da luta” (CALDART, 2004, p.178).

#### *4.3.1 A conquista da escola*

Vale a pena destacarmos a função que tem a escola nos acampamentos do MST, pois aí ela se constitui num espaço de referência organizativa. Quase tudo nos acampamentos de Sem Terra coordenados pelo MST gira em torno da escola. Assim, as práticas de letramento que ocorrem em uma escola de acampamento do MST superam o que é criticado por Street (1984) e por ele denominado, ao tratar dos letramentos privilegiados na escola, *letramentos autônomos*. As práticas a que nos referimos ainda não integram o currículo efetivado, isto é, as práticas que ocorrem na sala de aula. Estamos, no entanto, referindo-nos a práticas que se realizam na escola, convocadas e coordenadas em geral pelos professores, mas como atividades do acampamento e não como práticas de sala de aula.

Assim, podemos afirmar que, no acampamento, a escola é um lugar em que se reconhecem os sujeitos como produtores de conhecimento, tendo em vista os processos interativos de que participam. É na escola que se mobiliza a população do acampamento para qualquer ação. Quando é necessário reuni-la soltam-se fogos de artifícios<sup>46</sup> e toda a população comparece na escola, seja para contribuir na construção do projeto político pedagógico da escola, consertar um telhado que a chuva estragou, conseguir madeira para fazer mais salas de aula, realizar um mutirão para fazer a nova sala de alfabetização de adultos, organizar os encontros de Sem Terrinha<sup>47</sup> \_\_ todos acabam se envolvendo no planejamento dessas ações e deliberando sobre como e quando fazer, no espaço escolar.

Estamos afirmando que, apesar de “frequentar” a escola para participar do planejamento de ações, avaliações das demandas do acampamento, definir modos de organização para melhoria das condições de vida e da luta empreendida no acampamento e de, nos eventos em que essas ações se realizam, perceberem-se práticas de leitura e escrita, ainda é necessário problematizar em que medida as práticas do cotidiano do acampamento convocadas pela escola, num sentido mais amplo, adentram a sala de aula. Isto é, de que maneira são sistematizadas e integram os planejamentos das turmas de alfabetização de adultos práticas como as reuniões, assembleias, planejamentos em que os sujeitos acampados (alfabetizados ou não) tomam parte ativamente. Uma questão que ainda é recorrente \_\_ nas escolas em acampamentos e assentamentos do MST \_\_ é como desenvolver uma educação na qual essas práticas passem a fazer parte do microcosmo da sala de aula, integrando os currículos das turmas de alfabetização de adultos.

Apesar da memória tão dura de escola \_\_ como veremos nos relatos dos sujeitos participantes desta pesquisa \_\_, no acampamento, pela vivência das novas práticas

---

<sup>46</sup> A quantidade de fogos disparados indica o tipo de discussão que será realizada: uma quantidade para que os setores se reúnam, uma outra para as assembleias e outra para anunciar a presença de policiais ou pistoleiros, como sinal de alerta.

<sup>47</sup> De acordo com o MST “As crianças Sem Terrinha são meninas e meninos que têm na sua formação a identidade da classe trabalhadora, são filhos e filhas da luta que inspiram o próprio Movimento” . Cf. <http://www.mst.org.br/especiais/32>. Acesso em 18/05/2012.

de letramento que ocorrem dentro e fora da escola, os sujeitos voltam a procurá-la para uma educação formal quando já acreditavam não serem mais capazes de aprender.

A escola é, portanto, um espaço significativo para a formação dos sujeitos nos acampamentos coordenados pelo MST. Logo que as famílias se instalam numa área de ocupação, a primeira providência tomada pelas lideranças, através do coletivo de educação, é convocar um mutirão para a construção da escola. No acampamento Lourival Santana, esta foi construída logo no primeiro mês, feita de pau-a-pique e coberta de palha de coco. Todos ajudaram cortando e carregando as folhas e a madeira. A primeira coisa a ser feita num acampamento é a escola para garantir a educação de todos que participam da luta, pois

tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente desse que vive e trabalha no meio rural (CALDART, 2004, p.217).

Feita a escola, todos são chamados a participar da efetivação da mesma. Trata-se de um processo de *ocupação da escola*, só que de um modo diferente. Ocupar a escola, segundo Caldart (2004), desde as primeiras ações do MST, significa inicialmente “organizá-la primeiro por conta própria, começar o trabalho e os registros formais já sabidos como obrigatórios, mesmo que em condições materiais precárias, e então iniciar as negociações com os órgãos públicos para sua legalização” (CALDART, 2004, p.240). Foi nesse sentido que todos os acampados no Acampamento Lourival Santana foram convocados a colaborar com a efetivação da escola, ajudando nas matrículas, na organização das turmas, colocando-se como voluntários: para dar aulas, na limpeza do espaço, saindo de barraco em barraco e convocando os pais a matriculem seus filhos e a voltarem a estudar.

Assim, a escola começou a funcionar em agosto de 2004, com turmas de 1ª a 3ª séries e com professores, agentes de serviços gerais e secretários voluntários. Em 2005 os acampados conseguiram que a prefeitura de Eldorado do Carajás ofertasse turmas de

Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 7ª série com a contratação de todos os voluntários (professores, serventes secretários, coordenador, diretor). Em 2006, a prefeitura doou para o acampamento tábuas, provenientes de outras escolas da zona rural que haviam sido desmanchadas, para a construção da escola que agora é de madeira e coberta de palha. A escola *Construindo o Saber* está dividida em sete salas de aulas, uma secretaria, uma sala de leitura, um banheiro e uma cozinha.

Em 2007, a escola só pôde funcionar com turmas de Educação Infantil até a 5ª série do Ensino Fundamental; a prefeitura alegou não haver professores para as demais turmas. Todos os professores e demais funcionários que são contratados moram no acampamento.

Nessa escola estudavam, à noite, alguns dos entrevistados que colaboraram com nossa pesquisa, cursando a primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou o “Seguimento”, curso de alfabetização de adultos e escolarização até a quarta série, ofertado pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A conquista da escola no acampamento Lourival da Costa Santana possibilitou a realização do sonho de muita gente de poder estudar. Referimo-nos aqui, especificamente, aos quinze adultos participantes desta pesquisa, já que as crianças, na grande maioria, haviam frequentado a escola nas periferias das cidades de onde vieram com seus pais. Ao contrário das crianças, a grande maioria dos adultos passou a infância e juventude em áreas rurais em que não havia escolas próximas ou, quando havia, os pais não podiam permitir que frequentassem a escola, já que as atividades de subsistência na lavoura da família eram mais essenciais. Estar no acampamento, participar da luta pela terra, das experiências do coletivo, configurou-se, para muitos, como a retomada de um projeto de inclusão na sociedade escriturária, uma vez que “o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo” (CALDART, 2004, p.140).

#### 4.4 METODOLOGIAS E PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Os dados que constituem o *corpus* desta pesquisa foram gerados no período de janeiro de 2006 a dezembro de 2007, quando de nossa estada no Acampamento Lourival da Costa Santana para realizar atividades de pesquisa de campo, à época de trabalho de Iniciação Científica (IC)<sup>48</sup>. Nas idas ao acampamento, chamou-nos a atenção a especificidade da organização interna do MST nos processos de ocupação de latifúndios e na organização de acampamentos de trabalhadores rurais Sem Terra. Nas conversas com os acampados, era sempre mencionada a exigência, no período do acampamento, de participação ativa de todos os acampados nos processos de deliberação das ações realizadas no acampamento. Os sujeitos descreviam a participação em reuniões de Núcleos de Famílias (NFs), reuniões de setores, assembleias gerais, participação em congressos estaduais e cursos de formação de militantes.

Nestas conversas, definimos como objetivo dos registros em campo, para a geração de dados, a tentativa de entender melhor como os sujeitos não alfabetizados/não escolarizados significavam as demandas do cotidiano do acampamento que se constituíam em práticas permeadas pelo uso da escrita. Nos relatos, mencionava-se a organização das atividades sempre com o registro do que seria discutido, os argumentos apresentados, a elaboração de manifestos, notas para jornais locais, etc.

O trabalho de campo e a reflexão sobre os processos de significação desses sujeitos na sua relação com a escrita também foi orientado pela perspectiva de De Certeau (1994), o qual sugere que a interpretação das práticas culturais implica observar a atuação relativa às operações dos usuários, deslocando a atenção do consumo, supostamente passivo dos produtos recebidos, para a criação anônima. Deste modo, os sujeitos desta pesquisa não são vistos apenas como *consumidores*, posto que suas ações cotidianas

---

<sup>48</sup> Pesquisa intitulada *Letramento: representações de mulheres do campo*, desenvolvida sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Nilsa Brito Ribeiro no âmbito do Curso de Letras da Universidade Federal do Pará, em Marabá, com bolsa de IC financiada com recursos do PRONERA. Nesta pesquisa, refletimos sobre representações de letramento apenas de mulheres não alfabetizadas que moravam no acampamento, visando discutir as questões de relações de gênero.

encontram/provocam fissuras no sistema dominante e estes, passam a ser reconhecidos como *usuários*, recorrem a táticas para re-inventar o seu cotidiano numa sociedade letrada, construindo representações sobre os letramentos que prevalecem nesta mesma sociedade.

Os dados foram, portanto, gerados a partir de um olhar que se voltava para a apreensão das práticas de letramentos não escolares percebidas no cotidiano do acampamento, as formas como os sujeitos resistiam, agiam na realização de atividades que requeriam habilidades de leitura e escrita, os modos como significavam em seus discursos a sua inserção nas práticas observadas, como narravam, representavam os seus letramentos. Enfim, procuramos compreender como

diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’ que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase- invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos. (DE CERTEAU, 1994, p. 94).

O conhecimento das práticas sociais de letramento demandadas dos sujeitos que participavam \_\_ seja como coordenadores, seja como militantes \_\_ nas reuniões de NFs, em setores e instâncias mais gerais, forneceu elementos para a realização das entrevistas individuais, possibilitando interpretações das representações e modos de significar essas práticas de letramento por esses sujeitos. Nas entrevistas, procurou-se possibilitar que os sujeitos narrassem suas histórias de vida e experiências com a leitura e escrita.

Os entrevistados revelaram, em suas narrativas, diversas estratégias utilizadas para atender as demandas de leitura/escrita ocorridas em diferentes situações, desde a infância até a inserção no MST, em eventos no âmbito familiar, de trabalho, religioso e, atualmente, no Movimento, em particular as práticas recorrentes no contexto das reuniões do acampamento. Questões como estas, proporcionadas na convivência com os acampados,

eram registradas no diário de campo, suporte metodológico que permitiu que não se perdessem os momentos singulares que emergiam no cotidiano da pesquisa.

Participar das reuniões do acampamento possibilitou-nos analisar as estratégias discursivas que adultos não alfabetizados participantes desses eventos utilizavam para atender as demandas letradas que, por exemplo, a participação numa reunião exige, tais como: a realização da chamada, anotação dos informes, pontos de pauta, anotações de inscrições, seleção de argumentos para manter uma proposta ou um ponto de vista etc.; isto é, práticas sociais de letramento exigidas não apenas do coordenador de núcleos e setores do acampamento, mas de todos os que participavam dessas reuniões.

No período de geração dos dados da pesquisa de IC que constituem o *corpus* do estudo que ora apresentamos, as notas de campo foram feitas sem que tivéssemos a clareza de agora quanto à construção do texto etnográfico, por isso esses dados não são aqui analisados, apesar de servirem de base para as interpretações que construímos sobre os dados gravados em áudio. À época da atividade de campo, não tínhamos clareza, conforme destaca Winkin (1998, p. 138) das três funções que as notas de campo desempenham no processo investigativo de cunho etnográfico: uma função catártica, porque permite ao pesquisador expressar as emoções vivenciadas em campo; uma função empírica, pois “nele se anotarà tudo que chamar a atenção durante as sessões de observação”; e uma função reflexiva e analítica, porque permite ao pesquisador analisar as próprias anotações e perceber recorrências, contradições, regras comportamentais, códigos do grupo.

Alguns autores têm discutido a importância de se explicitar, nos registros do diário de campo, as impressões do pesquisador, as questões que surgem na atividade de campo e como ele se coloca ante os desafios que vivencia neste lugar. Para Goldbart e Hustler (2005), os registros no diário de campo permitem a produção de um estranhamento do investigador para com as situações vivenciadas em campo e uma reflexão sobre a sua participação na construção de sentidos dos dados registrados.

Esses autores ressaltam a necessidade de se considerar, no processo de construção do trabalho de campo e do texto que dele resulta, a problematização pelo

pesquisador de seus pressupostos e perspectivas, da interferência na construção dos sentidos da pesquisa, de fatores como emoção, motivação e a memória que contribuem para documentar e reconstruir a experiência no diário. Os registros no diário de campo, então, possibilitariam ao pesquisador tornar-se consciente da interpretação durante o processo de descrever as situações vivenciadas em campo. O diário é, pois, espaço onde as ideias são geradas.

Os registros em diário de campo não são os únicos instrumentos na pesquisa de caráter etnográfico (DENZIN; LINCOLN, 2006; GOLDBART; HUSTLER, 2005; CAVALCANTI, 2006), pois, frequentemente, são utilizados em conjunto com outras formas de documentação e geração de dados, como entrevistas e gravações em vídeo, pesquisa documental etc. Assim, nesta pesquisa, trabalhamos com a triangulação de dados e os instrumentos de pesquisa foram definidos a partir da perspectiva de pesquisa etnográfica. Fizemos uso de gravações em áudio de práticas de letramento institucionalizadas pelo MST (as reuniões de núcleos de família, setores e assembleia geral do acampamento), entrevistas semi-estruturadas e os registros no diário de campo.

Foram realizadas um total de 15 entrevistas com adultos de 40 a 70 anos. Desses, sete mulheres e quatro homens, totalizando 8h:22':05 de gravação, todas integralmente transcritas e constantes do Banco de Dados do Curso de Letras PRONERA-Marabá. Além disso, compõem o *corpus* desta pesquisa 3h:59':51'' de gravações de uma reunião da coordenação geral do acampamento, com os setores de produção, lazer e segurança e disciplina e uma reunião de um NF.

## **5 FUNÇÕES E USOS DA ESCRITA EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS DE TRABALHADORES RURAIS EM UM ACAMPAMENTO DO MST**

Neste capítulo, analisamos alguns eventos de letramento e discursos dos sujeitos sobre a vivência dessas práticas. Com isto, objetivamos refletir sobre os sentidos que um grupo de trabalhadores rurais não alfabetizados constrói de suas práticas de letramento, antes e depois de passarem a integrar o MST, no cotidiano do acampamento Lourival Santana. Inicialmente, descrevemos as práticas e eventos que constituem o cotidiano do acampamento, tendo em vista que a compreensão dos contextos sociais mais amplos e condições imediatas de produção dos enunciados são elementos que devem ser mobilizados para a construção de sentidos sobre os discursos resultantes ou decorrentes desses contextos.

As análises visam a compreender as identidades sociais que emergem nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa. Vale esclarecer que entendemos essas identidades a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, na qual se argumenta que as identidades sociais são construídas na relação com o exterior. Nesse sentido, os contextos sociais nos quais as identidades sociais se constituem orientam as representações dos sujeitos sobre si e os sujeitos com quem interagem. Cuche (1999), refletindo sobre processos de construção de identidades culturais, ajuda-nos a compreender como as identidades sociais são sempre construídas relacionalmente, isto é, sempre a partir das representações entre eu/nós e os outros. Desse modo, o autor afirma que:

não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar [...] A identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma “auto-identidade” definida por si mesmo e uma “hetero-identidade” ou uma “exo-identidade definida pelos outros [Simon, 1979, p. 24] (CUCHE, 1999, p. 183)

Essa perspectiva relacional da constituição de identidades sociais pode ser relacionada à discussão feita por Bakhtin/Volochínov (2004[1929]) quando afirmam que as enunciações são construídas relacionalmente, nas interações sociais, uma vez que toda enunciação é orientada socialmente. Nas enunciações concretas os sentidos são constituídos sempre em relação com a alteridade. Toda palavra (discurso) é sempre produto das interações sociais,

*dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: inteiramente determinada pelas relações sociais [uma vez que] a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], pp. 115-116, ênfase dos autores).

Como os sentidos de qualquer enunciação são sempre constituídos em função de um auditório social, ou seja, de um interlocutor potencial, Bakhtin/Volochínov (2004[1929], p. 117) ressaltam que a produção dos discursos, o processo de tomada de consciência e a elaboração ideológica se realizam dentro de dois pólos entre os quais oscila a atividade mental. Assim, distinguem a *atividade mental do eu* e a *atividade mental do nós*. Na *atividade mental do eu*, Bakhtin/Volochínov (2004[1929]) afirmam haver a produção de um *discurso de si* e na *atividade mental do nós*, na qual se identificam graus na modelagem ideológica em função das diferentes coletividades de que os sujeitos podem participar, se observa a produção de um *discurso para o outro* e ainda a produção de um *discurso para si*, a qual seria um tipo de *atividade mental do nós* mais egoísta, própria dos sujeitos que integram a burguesia.

Bakhtin/Volochínov (2004 [1929]) questionam a possível produção de *discursos de si*, já que a *atividade mental do eu* tende a se auto-eliminar. Isso é afirmado, tendo em vista que os sentidos são construídos nas relações empreendidas no coletivo, nas práticas sociais em que os sujeitos se inserem. Desse modo, afirmam:

na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p. 116)

Note-se que, assim como para Cuche (1999) não é possível admitir que haja identidades para si, também para Bakhtin/Volochínov não se pode admitir que os discursos sejam produzidos voltados apenas para si. Pois, mesmo *o discurso para si* se revela uma nuance da *atividade mental do nós*, um tipo de discurso para o outro. A constituição dos sentidos e dos sujeitos se dá no processo da *interação verbal*, assim como as identidades sociais se constituem nas relações sociais. Os sujeitos se elaboram, portanto, sempre em função do *outro* discursivo.

Nesse sentido as identidades sociais são construídas pelas formas através das quais os sujeitos se imaginam e imaginam ser vistos pelos outros (HALL, 1998, p. 39). São, portanto, definidas historicamente, formadas culturalmente,

construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. (HALL, 1997a, p. 24)

A discussão sobre as representações e construção de identidades sociais adotadas neste estudo dialogam com a perspectiva de linguagem que norteia nossas análises. A partir desta admitimos que há uma tensão constante na construção dos sentidos, uma vez que estes são construídos na interação entre os locutores. Em Bakhtin/Volochínov (2004 [1929]) esta tensão é explicada pela constituição dialógica dos

sujeitos; posto que o sujeito emerge do outro “não podemos perceber e estudar o sujeito enquanto tal, como se ele fosse uma coisa, já que ele não pode permanecer sujeito se ele não tem voz; por conseguinte, seu conhecimento só pode ser *dialogico*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p. 134). O sujeito, portanto, não está pronto, acabado. É incompleto e está numa busca eterna de completude inconclusa. Com efeito, para sua formação individual, o sujeito necessariamente se constrói na relação com o *outro*, pois o *outro* delimita e constrói o espaço de atuação do sujeito no mundo, o constitui ideologicamente proporcionando-lhe o acabamento.

Para o Círculo de Bakhtin as práticas de linguagem implicam sempre relações marcadas por conflitos, dominação, resistência, adaptação, constituindo um espaço de "batalha" social numa produção incessante. É pela linguagem que os sujeitos significam, constroem e dão sentido ao mundo físico, exterior. Na perspectiva dos estudos desenvolvidos por Bakhtin/Volochínov (2004 [1929]), admitimos que a linguagem se apresenta enquanto um campo de tensões e interesses conflitivos, uma forma particular de cultura humana e profundamente vinculada com o social.

Sabemos que as discussões quanto à construção de identidades específicas dos sujeitos do campo não ocorrem de modo tranquilo, uma vez que as identidades atribuídas são sempre contestadas, pois “nem todos os grupos têm o mesmo ‘poder’ de identificação[...] Nem todos os grupos têm o poder de nomear e se nomear” (CUCHE, 1999, p. 185), pois esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. Como afirma Bauman (2005, p. 83) “o campo de batalha é o lar natural da identidade”.

Ao afirmar diferenças que confeririam especificidades identitárias aos sujeitos do campo, por conseguinte, o direito à exigência de uma educação diferenciada, os sujeitos sociais que integram o *Movimento Nacional “Por uma Educação do Campo”* tentam construir mecanismos para que eles mesmos possam definir sua identidade segundo seus próprios critérios, questionando a identidade imposta por outros grupos.

“Trata-se então da transformação da hetero-identidade que é frequentemente uma identidade negativa em uma identidade positiva” (CUCHE, 1999, 190).

As identidades se constituem, portanto, em contextos de conflito, posto que não é possível pensá-las a partir de valores fixos que poderiam dar a ilusão da existência de identidades imutáveis, homogêneas. As identidades devem ser encaradas como algo fragmentado, inconstante, ou seja, “o sujeito assume identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente [...] A identidade plenamente significada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 1997a, p.12-13).

As identidades aqui são compreendidas como flexíveis, mutantes, constituindo-se a partir das representações imaginárias dos sujeitos, uma vez que, os referentes com os quais buscam identificação no mundo são também provisórios e instáveis.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude.(HALL, 1997a, p.39)

Compreender as identidades, nesse sentido, nos leva a concluir que elas se constroem baseadas nos discursos que as projetam e que, estes são situados na história coletiva dos sujeitos que as produzem. Assim, ao produzirem discursos sobre suas experiências com a escrita no contexto de um acampamento de Sem Terras, os sujeitos constroem representações da própria escrita, ou de práticas de leitura/escrita legitimadas e não legitimadas, e representações de si na relação que foram construindo com a escrita.

Como afirma Hall (1997, p.61), “coisas \_\_objetos, pessoas, acontecimentos no mundo\_\_ não têm em si qualquer significado fixo, final ou verdadeiro. Somos nós \_\_na sociedade, nas culturas humanas\_\_ que produzimos significados para as coisas, que significamos”<sup>49</sup>.

Para refletir sobre as identidades construídas pelos sujeitos participantes de nosso estudo, analisamos dados provenientes de 11 entrevistas, das 15 realizadas, individualmente, com trabalhadores rurais, no acampamento Lourival da Costa Santana. As entrevistas foram semiestruturadas e organizadas com as seguintes temáticas: história de processos migratórios e atividades de trabalho da família; experiências com a escrita vivenciadas na família, igreja, movimentos sociais ou outros espaços fora da escola; experiências com a escola, de si e dos pais; experiências com a escrita vivenciadas a partir da inserção no MST e no cotidiano do acampamento. Essas temáticas foram pensadas de modo que possibilitassem aos entrevistados relatarem suas vivências, suas experiências com a escrita até a inserção no acampamento. As perguntas procuraram orientar os entrevistados a trazerem em sua narrativa pessoal dados sobre o acesso às práticas de letramento no acampamento.

Na primeira seção, descrevemos as práticas de letramento mais frequentes que constituem o cotidiano de um acampamento coordenado pelo MST (reuniões de núcleo de base e setor; assembleia geral). Em seguida, analisamos os discursos dos sujeitos, produzidos a partir das narrativas que surgiram durante as entrevistas, nas quais narraram suas experiências com a escrita. Para isto, na mesma seção fazemos uma breve discussão dos conceitos de dialogismo e polifonia para subsidiar a análise. Objetivamos apreender e refletir sobre as vozes<sup>50</sup> que constituem os discursos desse grupo de trabalhadores que passam a conviver com demandas de leitura e escrita exigidas no contexto da luta por Reforma Agrária ao passarem a integrar o MST.

---

<sup>49</sup>Tradução livre de: “[...] things - objects, people, events, in the world - do not have in themselves any fixed, final or true meaning. It is us - in society, within human cultures - who make things mean, who signify”.

<sup>50</sup> Na perspectiva bakhtiniana este conceito se refere às ideologias que podem constituir um mesmo discurso e atuar na produção de sentidos, as posições axiológicas que podem ser depreendidas na constituição dos discursos.

## 5.1 PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ACAMPAMENTO LOURIVAL SANTANA

A partir da vivência no cotidiano do acampamento, observamos diferentes práticas em que se fazia uso da escrita. Elegemos para refletir, neste item, dois eventos coletivos em que os sujeitos tomam parte em práticas letradas: as reuniões de Coordenação Geral ou Assembleia do Acampamento e as Reuniões de Núcleo de Família(NF) e Setor. Esses eventos se realizavam ora na escola, ora no barracão central do acampamento, no goiabal<sup>51</sup> ou no barraco de um algum acampado (no caso das reuniões de núcleo de família).

Optamos por descrever esses eventos, por compreendermos que eles se constituem em instâncias nas quais os sujeitos ressignificam sua relação com a escrita, de maneira que alguns se sentiram motivados a procurar a educação formal porque desejavam assumir novos lugares e responsabilidades no cotidiano do acampamento e no MST.

Ao descrevermos esses eventos, também estamos apresentando práticas de letramento típicas dos acampamentos coordenados pelo MST, o qual tem uma dinâmica organizativa que proporciona aos sujeitos uma formação no cotidiano da luta pela terra e os leva a perceber que apenas a formação para a militância não supre todas as necessidades para sair da condição de excluído, estimulando-os a procurar a educação escolar.

No período em que realizamos as observações em campo, a Assembleia Geral do Acampamento era realizada todas as terças e sábados pela manhã e as reuniões de Setor e NF eram realizadas todas as terças e sábados à tarde. As reuniões dos NF, da qual participavam os representantes de cada família que compunha o Núcleo, visavam discutir as demandas de cada grupo sobre saúde, educação, alimentação, organização dos barracos, problemas de relacionamento na vizinhança etc. Essas questões eram,

---

<sup>51</sup> Local onde foi montada a guarita para monitoramento de entrada e saída de pessoas do acampamento. No local havia várias goiabeiras, sob a sombra da qual se reunia o grupo responsável pela vigilância do acampamento a cada semana.

posteriormente, discutidas no Setor correspondente, isto é, no Setor (de saúde, educação, lazer etc). O representante de cada NF apresentava quais as questões a serem discutidas e resolvidas. As reuniões de Setor se realizavam com um representante de cada NF no Setor. Isto se dava de tal modo que quase todas as pessoas do acampamento estavam envolvidas com a sua organização e manutenção, pois no mínimo duas pessoas de cada família eram representantes em algum espaço dentro do acampamento.

É importante também lembrar que as coordenações e representações dos NF, Setores e da Assembleia Geral do Acampamento eram eleitas pelo grupo e trocadas a cada dois anos, caso o grupo quisesse. De acordo com orientações do MST os NF e Setores também podem manter uma mesma coordenação por dois ou três anos, mas consideram mais saudável para a democracia dos acampamentos que a cada ano um novo casal assuma a coordenação de cada grupo, de modo que se mantenha a rotatividade das representações e que todos os acampados passem por essas funções.

Na Assembleia Geral ou Reunião da Coordenação do Acampamento, eram discutidas questões mais ligadas à dinâmica da manutenção do acampamento, como alimentação, garantia de serviços de saúde, transporte, educação etc. Também se discutiam encaminhamentos sobre os procedimentos judiciais a serem adotados para a conquista da terra. Aí, também eram discutidas questões ligadas às relações de vizinhança, problemas de convivência e as principais demandas de cada setor. Essas reuniões explicitam a esfera organizativa do MST e sua pedagogia de formação pelo engajamento em ações coletivas.

### *5.1.1 O evento Assembleia Geral ou Reunião da Coordenação do Acampamento*

Os eventos de letramento que analisamos nos itens 4.1.1 e 4.1.2 se constituem em práticas nas quais o uso da escrita é feito de modo semelhante ao que pesquisadores observaram ser feito na Grécia antiga (cf. THOMAS, 2005), onde era frequente a realização de Assembleias e Reuniões com a população local. Essas práticas são

contemporâneas quase à invenção da escrita e se limitam, portanto, a funções bastante básicas de escrita como registro e recurso mnemônico. Na Grécia antiga, é sabido, a escrita não gozava do mesmo status de que goza atualmente em grande parte das sociedades..

Segundo Thomas (2005, p. 38) “a escrita só começou a ser usada publicamente pelas cidades-estados, a partir de meados do século VII a.C., período em que elas começaram a desenvolver leis e cargos”. Assim, na *pólis*, por exemplo, o cidadão era respeitado pelo seu domínio da oratória e não pelo conhecimento e uso que pudesse fazer da escrita.

A política era conduzida oralmente. Os cidadãos da Atenas democrática ouviam pessoalmente os debates na Assembleia e votavam ali mesmo. Muito pouco era escrito e a palavra grega mais próxima para “político” era “orador” (*rhetor*). [...] Um homem civilizado na Grécia (e também em Roma) tinha de ser capaz, acima de tudo, de falar bem em público (THOMAS, 2005, p.04)

Passemos agora à descrição de uma das reuniões de que pudemos participar e fazer registro durante a nossa pesquisa de campo. Ao chegarmos ao barracão onde seria realizada a reunião que aqui analisamos, observamos que, embora a maioria das pessoas ali presentes fosse analfabeta, já havia algumas pessoas sentadas nos bancos, com cadernos e lápis ou caneta na mão. Aos poucos foram chegando mais pessoas, até que, chegadas às 9:00 horas da manhã, os responsáveis por coordenar a Assembleia a iniciaram. Já havia quase 50 pessoas no espaço quando foi iniciada a chamada, pois além dos coordenadores de Núcleo de Família (NF) também participam da Assembleia os coordenadores dos Setores e os militantes do MST.

Observamos que todas as reuniões – de Setor, NF e Assembleias- eram coordenadas por duas pessoas, geralmente um casal, eleito como coordenadores daquele

grupo (NF, Setor ou da Coordenação Geral). Vejamos no excerto a seguir como eram iniciadas as reuniões<sup>52</sup>:

### **Excerto 01**

C<sup>53</sup>- quem tiver pergunta...algum questionamento...vamo...vamo  
começar...o grupo um...ta por aqui?...dois  
RNF2<sup>54</sup>- presente  
RNF2- alteia mais um pouquinho a voz  
C- o três...  
Rst<sup>55</sup>- não... o três não tá aqui não  
C- o três está presente?...o três...o três não tá não né? quatro  
(...)  
C- o onze...  
RNF11- presente  
C- tá dormindo diabo...o doze  
RNF12- presente... tem um informe  
(...)  
C- o dezessete  
RNF17- presente  
RNF14- hein... o catorze tem uma questão pra nós resolver aqui  
nessa coordenação...eu esqueci  
C- é o catorze é?  
RNF14- é o catorze  
RNF16- ei o dezesseis tem um um informe aí...uma pergunta aliás  
C- o dezesseis tem o quê?  
RNF16- pergunta  
C- o vinte  
RNF20- o vinte tem um questionamento também  
C- faltou o dezessete?  
RNF7- não chamou...  
(...)  
C- o vinte e sete  
RNF27- presente...o vinte e sete tem um aviso... um negócio aí  
C- vamos aos setores...disciplina  
Rst- presente...três informe e uma pergunta pra coordenação  
RNF7- quatro informe então  
C- segurança  
Rst- presente...tem informe  
C- saúde  
RNF7- presente ...tem um informe

---

<sup>52</sup> Assembleia Geral do acampamento.

<sup>53</sup> Responsável por coordenar a Assembleia Geral do Acampamento no dia em que realizei a gravação.

<sup>54</sup> Representante da Coordenação dos NFs chamados.

<sup>55</sup> Representante da Coordenação dos Setores que constituem a organização do Acampamento ( segurança e disciplina, saúde, lazer, educação e produção).

Na leitura do excerto, observa-se que a Assembleia Geral do Acampamento foi iniciada pelo coordenador lembrando que, durante a chamada (de cada núcleo de família \_\_chamado pelo respectivo número\_\_ ou ao ser chamado o setor, militância), os representantes deveriam inscrever-se, informando se teriam um informe, uma pergunta, um pedido ou sugestão para os demais presentes à reunião. Isto constituía o modo de funcionamento desse evento de letramento, o qual se repetia em todas as reuniões do Acampamento, não apenas na Assembleia. A seguir, iniciou-se a chamada, primeiro dos representantes de NFs, depois dos Setores e, por fim, da Militância do Acampamento<sup>56</sup>. Ao serem chamados, os representantes que gostariam de se pronunciar pediam a inscrição. Logo, a chamada – que já é por si só um evento letrado – não era meramente uma chamada, mas era, concomitantemente, uma (re)organização de Pauta da Assembleia, evento letrado mais público e formal (cf. o trecho: “Rst<sup>57</sup>- presente... três informe e uma pergunta pra coordenação/ R7- quatro informe então”)

Concluída a chamada, um dos coordenadores da reunião apresentou a pauta da coordenação e já solicitou que o primeiro inscrito tomasse a palavra e assim, chamou a todos os representantes que haviam se inscrito. Os avisos e apresentações eram ouvidos atentamente por todos. Já quando eram apresentados os questionamentos e pedidos, os coordenadores da Assembleia iniciavam novas inscrições a fim de que algum dos presentes pudesse ajudar a esclarecer as dúvidas apresentadas e também para que os presentes se manifestassem argumentando sobre a possibilidade de atender aos pedidos feitos pelos representantes de setor e NF. Isto gerava intensos debates, com

---

<sup>56</sup> Também denominada *Militância* da Frente de Massa, é o grupo de membros do MST encarregado de desenvolver o trabalho de base do Movimento, aproximando-se de famílias das periferias das cidades próximas à área a ser ocupada para reivindicação da Reforma Agrária. “Esta militância conscientiza as famílias da injustiça social de que são vítimas, e demonstra com feitos a melhora proposta pelo MST”. Apresentada a proposta do Movimento, realizam o cadastro das famílias interessadas em participar da ocupação. Durante todo o período de ocupação do latifúndio (Acampamento) requerido para fins de Reforma Agrária, o MST mantém uma equipe de militantes no Acampamento, a qual é responsável pelo *processo de educação* das famílias na *Pedagogia do Movimento*. (Baseado em informações disponíveis em <http://www.mstbahia.galeon.com/quegp.htm>).

<sup>57</sup> Representante da Coordenação dos Setores que constituem a organização do Acampamento (segurança e disciplina, saúde, lazer, educação e produção).

argumentações pró e contra os pedidos feitos, até que se chegasse a um consenso. Discutidos todos os pontos apresentados pelos representantes de Setor e NF e os colocados pela coordenação da Assembleia, a reunião era encerrada com a orientação de que toda a discussão e as deliberações ali tomadas fossem repassadas aos membros de cada NF e dos Setores.

Enquanto os inscritos expunham seus informes, faziam uma apresentação ou tiravam dúvidas, a grande maioria dos coordenadores ali presentes fazia anotações em seus cadernos. Os poucos que não haviam trazido cadernos para tomar notas solicitavam folhas de caderno à pessoa que estivesse mais próxima e compartilhavam o lápis para fazer as anotações. Mas havia também, ainda que em número bem reduzido, alguns participantes sem nenhum material para fazer anotações.

Pelo exposto, nota-se que a dinâmica da reunião se dava com a seguinte sequência de ações: 1) Chamada dos representantes de Setores e NF; 2) Inscrição, pelos representantes de Setor ou NF, para apresentar informes, pedidos, questionamentos e fazer apresentações; 3) A palavra era dada aos representantes que haviam se inscrito; 4) Novas inscrições, no caso de questionamentos e pedidos, para esclarecimentos e debate; 5) A Coordenação da Assembleia colocava em debate os pontos de pauta que tinha para a reunião; 6) Novas inscrições para esclarecimentos e debate; 7) Finalização da reunião com encaminhamento de transmissão das informações da Assembleia para cada Setor e NF. Diante disso, afirmamos que as reuniões tinham um certo modo de funcionamento que pode ser entendido como um *ritual*, se admitimos, como Ribeiro (2005), que o “ritual funciona como a *forma mais superficial e mais visível de restrição* dos processos de interação. O ritual define posições ocupadas pelas instâncias da interlocução, quem deve dizer e o que dizer” (RIBEIRO, 2005, p. 72, ênfase da autora).

Em função desse *ritual* a ser cumprido nas Assembleias e Reuniões no acampamento e, as consequentes *restrições* que este impunha ao processo de interlocução, foi possível observar que a organização argumentativa da oralidade, exigida nesses eventos de letramento, demandava dos sujeitos o domínio de certas capacidades fundamentais, tanto dos pontos de vista “linguístico (técnicas de retomada do discurso do

outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade)” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 248), para defender oralmente um ponto de vista, o que muitos, como veremos a seguir, ainda não dominavam.

Vejamos como se constitui um debate na Reunião de Coordenação Geral do Acampamento ou Assembleia. Dentre muitos outros temas abordados na Reunião, um ponto colocado em pauta e que gerou bastante polêmica foi a necessidade ou não de serem realizadas reuniões da Coordenação Geral do Acampamento, às terças-feiras e sábados. Vejamos:

## Excerto 02

C<sup>58</sup>- vamos pro ponto da segurança

**RNF4-** não...eu tava até pensando de tratar desse ponto mas já tô até estressada ((risos))o ponto que eu ia pedir pra segurança até foi o mesmo que botou/ mesmo falou pra mim... mas aí ela não quer opinar...aí eu acho que ela esqueceu...aí eu vou lembrar...é tipo uma coisa que não é um ponto...é tipo uma ideia agora vai virar ponto né? era uma ideia...é assim...olha...porque eu tava pensando aqui...porque aqui não tem nada de futuro pra ficar passando todo todo final de sema/meio de semana...tem/ terá sábado/ não é assim?

**RNF5-** hunrrum a tá

**RNF4-** aí isso que eu tava falando...esse negócio de tanta reunião tanta reunião...sem ter ( )de/ sem ter informe de nada tá dando é mais é picuinha de panela alheia<sup>59</sup>

**RNF5-** é vero

**RNF4-** é...aí eu queria pedir se desse...se desse...como a companheirada aceitasse fazer a reunião uma vez por semana...se for uma coisa que ficar/ se vier uma coisa necessária pra nós... chama o povo e faz uma reunião ...como é que se chama o nome?

<sup>58</sup> Responsável por coordenar a Assembleia.

<sup>59</sup> Desentendimentos entre algumas pessoas, mas que não dizem respeito à toda a população do acampamento. Logo, segundo RNF4, não deveriam ser pontos a serem tratados nas Assembleias.

**RNF6-** é extra

**RNF4-** isso...aí fica melhor gente...porque terça e sábado fazer reunião... muita gente falha...não é muita gente que tá a fim de vir pra essa reunião...aí outros falam demais... será que uma vez por semana ainda vai falar besteira? tá bom demais pra mim se vocês companheiros aceitar esse ponto...pra mim é uma maravilha

**RNF5-** eu aceito...eu também aceito...só dia de sábado...pra ficar só dia de sábado

**C-** e aí companheirada... acha melhor fazer votação ou todo mundo acorda sem/ concorda sem votação?

**RNF5-** eu concordo sem votação (várias pessoas falam ao mesmo tempo)

**C-** quem for a favor levanta a mão ((várias pessoas falam ao mesmo tempo e levantam a mão))

**C-** é só sábado né?

**RS<sup>60</sup>-** é só sábado reunião?

**RNF4-** obrigado pelo menos minha palavra foi aceita ((risos))

**RNF24-** eu percebo assim olha... que a princípio como vai reduzir o período da das reuniões...reduzir né? eu acho que tem que ter uma clareza do processo...porque como vai ser uma vez por semana...eu acho que tem que vim a coordenação...tem que vim com o horário né? oito horas mas tem que sempre determinar... o sábado é dia de reunião...dia de reunião

**RNF5-** unrrum certo

**RNF24-** e dia de reunião você pode pegar se for pra debater alguma coisa...porque a ideia daqui pra frente...como os processos estão andando...é que vai aumentando o número de problemas...vai acumulando os debates pro final de semana...e a gente percebe que aqui já tem gente estressado pra poder ir embora ((risos)) estressado...eu acho que tem que que vir preparado...quando vim... no caso...trazer a sua cadeira pra poder sentar pra não ter problema...e já merendarem porque vai/ vai reduzir as reuniões né? a quantidade né? mas vai aumentar o número de problemas pra discutir no sábado...então o sábado é o dia de reunião...tem que entender isso...né? L... não é verdade?

---

<sup>60</sup> Representante de Setor.

**RNF4-** com certeza ((risos))eu tenho certeza absoluta que do jeito que tu tá falando tá bom demais...porque a gente quando sai daqui ...reunião aqui...vai encontrar (uns coordendor) deitado na rede...e não se levanta pra vê se tem reunião...então todo sábado...uma vez por semana...será que um coordenador não pode sair de casa um dia pra vim aqui dentro desse barracão e ficar? e sair oito horas? e pode sair até doze horas...uma hora da tarde e ele tá sabendo que é uma vez por semana...ele tem que vim preparado

**RNF7-** o T não acabou não L

**RNF4-** sim ( ) mas só que a pessoa que dia de sábado...pra vim pra cá só uma vez por semana...se ele não vier pra cá...ele não tem responsabilidade nem com ele mesmo...principalmente com a reunião...sendo coordenador de grupo mesmo de dez pessoas

**RNF5-** amém

**RNF24-** tem que vim preparada preparada

**RNF5-** unrrum

**RNF24-** mas esse é um ponto interessante...aí essa é a ideia viu

**RNF5-** unrrum

**RNF4-** do jeito que ( )

**C-** não L ele já ta com a palavra aqui ((várias pessoas falam ao mesmo tempo))ele vai falar primeiro...ele vai falar primeiro

**RNF4-** se não eu esqueço ((risos)) aí a gente vai fazer um jeito entendeu...já que pode tirar...o rapaz vai tirar a madeira...a gente vai ver...vai tirar umas madeiras por aí...pode também arrumar uma comissão daqui de dentro...e fazer umas tauba e fazer um banco aqui ó pra sentar

**RNF5-** isso fazer uns bancos

**RNF4-** entendeu que aí todo mundo fica sentado pra assistir reunião sem precisar trazer cadeira porque cansa os braços dele ( ) ((várias pessoas falam ao mesmo tempo))

**RNF13-** olha companheirada eu acho que é o seguinte...esse negócio de de mudar reunião só uma vez por semana vai ficar a mesma coisa...porque igual o companheiro T falou...porque sábado vai

ser o dia todo...mas também terça feira nós só tem reunião até dez horas onze horas

**RNF5-** companheiro...coordenador

**RNF13-** vai empaiar<sup>61</sup> o mesmo dois/o mesmo dia de serviço vai empaiar no sábado...porque aqui nós fica até até dez horas...nós pode voltar pro nosso serviço e trabalhar...e sábado nós vai trabalhar (como?) o dia todo empatado...fica a mesma coisa a mesma coisa...e se nós só tiver um dia de reunião...e aqui nós só tem um dia por semana...são dois meio dia né? pra quem tá aqui dentro eu acho que tanto faz ser um dia de sábado como ser terça e sábado ...porque eu acho que seja a mesma coisa

**Rst-** não foi amarrado dia de sábado

**RNF13-** porque tem muitas pessoas que tá brabo com a reunião dia de sábado...mas muitas vezes nem trabalha no correr da semana né? porque pra mim tanto faz ser uma vez e aumentar mais a reunião...pra mim ainda era melhor...porque tem muitos problemas que quando chega aqui nós ainda conversa correndo ( ) muita gente já diz "não... mas tem que ir embora porque eu tenho que ir olhar a minha panela que tá no fogo...eu tenho que fazer isso...eu tenho que fazer aquilo" né? e o compromisso da reunião?...e a mesma coisa vai acontecer dia de sábado...quando a pessoa se estressar aqui dentro ele larga a reunião e desaba no mundo...aí e vai embora...ele não vai esperar o dia todo...aí até uma hora duas hora da tarde pra reunião terminar...a mesma coisa que acontece agora vai acontecer no sábado... e pátria livre<sup>62</sup>

**RNF5-** é:::bem companheiros é o seguinte...a questão que eu tive conversando com a L...eu já tinha até esquecido que eu tinha comentado isso com ela...é porque muitas vezes a gente vem pra reunião...mas você tem que resolver outros problemas na rua... porque dia de você resolver problemas na rua é meio de semana... então muitas vezes a gente chega aqui e vamos falar de quê? de cachorro pirento...é de jumento comendo coisa...é:: só fala só disso...eu falei assim "L uma vez por semana vai ser melhor porque a gente vai ter todos os problemas pra discutir num dia só...então todo mundo vai ter a consciência disso...então se a gente não tem assunto no dia de sábado...como a gente já sabe que o sábado é pra reunião... a gente pode até fazer estudo...quando não tiver outro assunto pra gente tratar"...fazer estudo porque essa coordenação precisa de estudo pra amadurecer... porque muita gente diz assim "essa coordenação tem gente que tá

<sup>61</sup> O mesmo que empatar, atrapalhar.

<sup>62</sup> Palavra de ordem do MST, usada em manifestações públicas e, nas reuniões observadas, funcionava como uma expressão par finalizar o turno de fala.

apodrecendo...mas de verde ainda...mas maduro não fica"...então a gente precisa de estudo...a gente precisa de um tempo também pra gente tá junto... então a gente precisa de estudo..e no sábado é bom porque a gente já sabe que na semana a gente pode é...fazer os compromissos da gente... resolver...e no sábado fica especificamente pra isso...tem dois coordenadores no grupo...vem um o outro fica em casa...mesmo sábado é de descanso que até Jesus descansou no sábado...porque nós também não não pode parar pra vim pra reunião...então pátria livre...era só isso que eu tinha pra dizer pra companheirada...e se precisar de uma extra...como diz a R...solta dois foguetes ele sabe não é? reunião extra...aí a gente vem porque tem alguma coisa interessante

C- vamos pro informe da saúde

Ao refletirem sobre a possibilidade de se construir uma Sequência Didática (SD) para o ensino do oral na escola, Dolz; Schneuwly; Pietro (2004) elegem o *debate público* como um dos gêneros a serem estudados e ensinados nesse contexto, pois se constitui num espaço de interação, exposição de opiniões, construção de argumentos de refutação, aprendizado da escuta do outro, um verdadeiro “motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 250).

Dentre outras questões refletidas pelos autores, eles consideram relevante fazer uma distinção entre os diferentes tipos de *debate público*. Para o propósito do trabalho que realizavam os autores distinguiram três tipos principais de debates:

*o debate de opinião de fundo controverso*, que diz respeito a crenças e opiniões, não visando uma decisão, mas uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria [...]

*o debate deliberativo*, no qual a argumentação visa uma tomada de decisão, é necessário a cada vez que há escolhas ou interesses opostos [...]

*o debate para resolução de problemas*, a oposição inicial é aqui da ordem dos saberes, dos conhecimentos, ou antes, dos não saberes ou dos saberes parciais: uma solução existe, mas ela não é conhecida e é preciso elaborá-la coletivamente, explorando as contribuições de cada participante (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 250).

No caso do debate ocorrido na Assembleia que ora analisamos, consideramos, a partir da tipologia apresentada pelos autores, ser um *debate deliberativo*, já que uma decisão devia ser tomada. Na análise que apresentamos a seguir damos atenção especial aos recursos linguísticos mobilizados pelos enunciadores e os sentidos que suas escolhas imprimem ao seu discurso, assim compreendendo como se constitui a argumentação em um debate deliberativo.

Observamos duas perspectivas opostas no debate sobre a periodicidade de realização das reuniões semanais da Assembleia. As argumentações visavam a uma tomada de decisão neste sentido: manter reuniões às terças-feiras e sábados ou excluir a reunião de terça-feira e manter só a reunião do sábado.

No excerto em questão os Representantes dos NF (RNF) 04 e 05 argumentam a favor da redução do número de reuniões da Assembleia de duas para uma vez por semana, preferencialmente, no sábado. Inicialmente RNF04 não assume que seja sua a proposição dessa mudança, mas de outra RNF. Assim, decide lembrar o ponto, que segundo ela, não era um ponto era apenas uma ideia que passa a ser um ponto de discussão porque colocado na pauta da Assembleia.

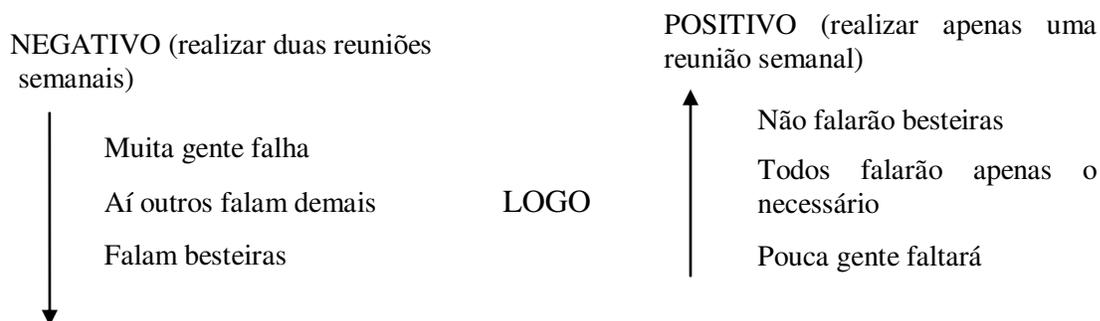
O primeiro argumento de RNF04 é que não são necessárias duas reuniões semanais: “porque aqui não tem nada de futuro pra ficar passando todo final de sema/meio de semana...tem/ terá sábado/ não é assim?”. Em seguida, o argumento é mais específico: “tanta reunião...sem ter ( )de/ sem ter informe de nada tá dando é mais é picuinha de panela alheia”, ou seja, as reuniões não fazem sentido se forem para resolver problemas particulares. Não havendo manifestação de mais ninguém, a não ser RNF05 que apoia os argumentos de RNF04 \_\_ “hunrrum... ah tá; “é vero” \_\_, RNF04 então modaliza seu discurso: “queria pedir **se desse...se desse...como a companheirada **aceitasse** fazer a reunião uma vez por semana”.**

Observe-se que o uso do verbo *querer* no futuro do pretérito e a repetição do verbo *dar*, bem como do verbo *aceitar* no subjuntivo, acompanhado do operador *se*, produzem um grau de modalização tal que RNF04 constrói uma imagem de humildade diferente da sua primeira argumentação, mais incisiva, assim convocando a adesão do

auditório a aceitar que “não tem nada de futuro” realizar duas reuniões semanais. A repetição de *se desse*, nesse fragmento, pode ser visto como um mecanismo de reformulação textual que revela “um projeto de dizer do locutor” (RIBEIRO, 2001, p. 42), pois “repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa (MARCUSCHI, 1996, p. 96 *apud* RIBEIRO, 2001, p. 42) .

No caso que estamos analisando, RNF04 procurava a adesão da Assembleia à sua proposta de que o calendário de Reuniões da Coordenação Geral do Acampamento (Assembleia) fosse alterado para apenas uma vez por semana. Ao repetir *se desse*, faz uso do que Koch (2008) denomina *premissa condicional*, pois apenas *se desse* para a Assembleia avaliar a proposta e *se desse* para “a companheirada” aceitar essa proposta, seria possível alterar a periodicidade das reuniões. Desse modo, o sujeito se coloca na posição de enunciador, recorrendo a certas formas de construir a argumentação, enquanto mecanismo para convencer seus auditório.

Em seguida, RNF04 elenca seus argumentos construindo uma escalaridade que imprime certa força argumentativa ao seu discurso. Não é pertinente fazer reunião terça e sábado porque: a) “muita gente falha” b) “aí outros falam demais” c) uma vez por semana não haverá tempo para que se perca o foco da reunião, isto é, “será que uma vez por semana ainda vai falar besteira?”. Assim, pode-se visualizar a argumentação de RNF04 numa escala de valoração positiva e negativa quanto á realização de apenas uma reunião por semana:



As escolhas de RNF04 são feitas a fim de produzir efeitos de convencimento/persuasão em seus interlocutores, evidenciando a enunciação como uma ação movida por uma intenção do enunciador em relação ao seu auditório. Segundo Koch (2008, p. 22), para alcançar o objetivo ilocucionário fundamental, neste caso votar a favor de uma mudança na periodicidade de reuniões da Assembleia, o enunciador deve assegurar ao enunciatário as condições para que este reconheça sua intenção; e isso acontece por meio de atividades linguístico-discursivas que garantam a compreensão e a aceitação. Assim fica claro porque a seleção de um conjunto de recursos expressivos em vez de outros está sempre relacionada aos efeitos de sentido que o locutor quer provocar.

Observamos que após a exposição feita por RNF04, antes mesmo que o coordenador, que nesses contextos é o responsável por gerenciar o tempo de fala de cada um e encaminhar as deliberações (cf. RIBEIRO, 2005; DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004), consulte a Assembleia se haveria alguma manifestação contrária e encaminhe a votação, RNF05, já explicita a sua adesão à proposta de RNF04: “eu aceito...eu também aceito...só dia de sábado...pra ficar só dia de sábado”. Não havendo outras manifestações, nem contrárias nem a favor, o coordenador encaminha uma rápida votação: “e aí companheirada... acha melhor fazer votação ou todo mundo acorda sem/ concorda sem votação?”. Diante desse questionamento várias pessoas falam ao mesmo tempo, alguns erguem a mão, e, mesmo sem que o coordenador anuncie o resultado da votação, parece ficar subentendido que foi aprovada a decisão para que as reuniões da Assembleia fossem realizadas apenas aos sábados, pois RNF04 agradece: “obrigado... pelo menos minha palavra foi aceita”.

Alguns dos presentes, contudo, não deram por encerrada essa discussão e manifestam sua opinião, iniciando, de fato, o debate, que se instaura a partir das apreciações que RNF13 e RNF24 fazem da proposição de RNF04. Essas oposições explicitam o que Bakhtin (2004 [1929]) denomina *réplica ativa*, que se constitui a partir das apreciações que os enunciadores constroem diante de qualquer discurso. Assim,

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra* [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004 [1929], p 135, ênfase dos autores)

As argumentações de RNF24 e RNF13 explicitam posições contrárias à proposta de RNF04. RNF24 não manifesta deliberadamente uma oposição, sua argumentação é construída a partir da explicitação dos ônus que cada uma das decisões pode acarretar aos presentes. Com o uso da modalização deôntica *tem que*, RNF24 impõe à Assembleia a obrigação de refletir sobre a decisão a ser tomada: “eu acho que **tem que** ter clareza [...] eu acho que **tem que** vim da coordenação”, mas atenua essa *intimação* com o uso da expressão *eu acho*, que contribui na desconstrução de uma imagem autoritária do locutor.

A argumentação de RNF24 se pauta na seguinte constatação: a mudança de dois para um dia de reunião não implicará em menos tempo a ser destinado para essas reuniões, haverá apenas a concentração desse tempo em um único dia da semana. A Assembleia é convocada por ele a avaliar se de fato essa mudança interessa, “porque vai/vai reduzir as reuniões né? a quantidade né? **mas** vai aumentar o número de problemas pra discutir no sábado...então o sábado é o dia de reunião...**tem que entender** isso...né? L... não é verdade”.

Ao afirmar que serão reduzidas as reuniões, *mas* aumentarão o número de problemas a serem discutidos num único dia, utilizando o operador argumentativo *mas*, RNF24 instaura a polêmica no debate, posto que este *mas* orienta o enunciado para uma conclusão *não r* (reduzir o número de reuniões aumenta o número de problemas a serem discutidos na reunião; a reunião demora mais; logo, a mudança para um só dia de

reunião não traz benefícios) oposta a uma conclusão *r* (vai diminuir os dias de reunião, logo, gastar-se-ão menos tempo com reuniões da Assembleia). O enunciador também utiliza, mais uma vez, a modalização deôntica *tem que* e impõe aos seus interlocutores o dever de compreender claramente as consequências da decisão que estão tomando.

Pautado no argumento de RNF24, de que realizar uma só na reunião na semana apenas concentraria o tempo da reunião em um único dia, mas não configuraria gastar menos tempo em reuniões, RNF13 explicita sua oposição à proposta de RNF04 de forma veemente: “esse negócio de mudar reunião só uma vez por semana vai ficar a mesma coisa porque igual o companheiro T falou...porque sábado vai ser o dia todo [...]e aqui nós só tem um dia por semana...são dois meio dia né?”. Seus argumentos contrários à proposição de RNF04 são: a decisão não muda o tempo gasto com as reuniões, ou seja, dois meio dias trocados por um dia; já tem gente que não gosta da reunião no sábado; se há quem se estresse por ter de ir duas vezes na semana para a reunião, haverá quem se irrite por passar o dia inteiro numa reunião, ou seja, “a mesma coisa que acontece agora vai acontecer no sábado”.

Ante as refutações feitas por RNF24 e RNF13, RNF4 retoma a palavra para defender sua proposta. Inicia seu discurso demonstrando certa adesão às afirmações de RNF24: “com certeza ((risos)) eu tenho certeza absoluta que do jeito que tu tá falando tá bom demais”. RNF04 traz a voz do *outro* para compor seu discurso dando-lhe o contorno necessário para legitimar sua proposição, pois como afirma Bakhtin (1981, p. 169) “as palavras dos outros, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais”. Ou seja, a adesão aparente de RNF04 ao discurso de RNF24 é exatamente uma estratégia discursiva para novamente defender a necessidade de que as reuniões sejam apenas uma vez por semana: “uma vez por semana...será que um coordenador não pode sair de casa um dia pra vim aqui dentro desse barracão e ficar? e sair oito horas? e pode sair até doze horas...uma hora da tarde e ele tá sabendo que é uma vez por semana...ele tem que vim preparado”. RNF04 também usa estrategicamente o recurso de elaboração de perguntas a

partir das afirmações contrárias a sua proposta, feitas por RNF24 e RNF13, instaurando uma polêmica a partir do uso das palavras-alheias. Como afirma Bakhtin (1981)

a transmissão da afirmação de um outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio da palavra de outros. (BAKHTIN, 1981, p. 169).

Ante esse debate, RNF05, que, desde o início, apenas concordava com RNF04, mas sem apresentar argumentos que sustentassem a proposta daquela, decide manifestar-se elencando os seguintes argumentos em defesa da realização de apenas uma reunião no sábado: 1) “dia de você resolver problemas na rua é meio de semana”; 2) com duas reuniões na semana, há dias que não haverá assuntos importantes a serem tratados: “tem dia que a gente chega aqui e vamos falar de quê? de cachorro pirento...é de jumento comendo coisa”; 3) “uma vez por semana vai ser melhor porque a gente vai ter todos os problemas pra discutir num dia só” 4) “sábado é de descanso que até Jesus descansou no sábado...porque nós também não...não pode parar pra vim pra reunião?”

Note-se que o argumento 03 de RNF05 é exatamente o principal ponto questionado por RNF24 e RNF13. Para esses, concentrar as discussões em um único dia é negativo porque cansativo e, conseqüentemente, muita gente acaba não participando de toda a Reunião. Já para RNF05 este é um ponto positivo, pois as pessoas terão toda a semana livre para tratar de questões de interesse individual e deverão destinar um único dia para discutir e resolver todos os problemas do Acampamento. Para reforçar esse ponto destaca que “até Jesus” descansou no sábado, logo, também os acampados devem destinar um dia para “descanso”, isto é, deixar de tratar de problemas particulares e dedicarem-se o dia inteiro, se necessário, às questões do acampamento.

Apesar de todo esse debate, não fica claro se houve uma deliberação acerca de serem realizadas duas ou uma reunião semanal, pois o coordenador da Assembleia encerra a discussão desse tópico e convida o Coordenador do Setor de Saúde a dar seu informe.

Pela análise que fizemos observamos que os participantes do debate realizado na Assembleia seguem certo *modos operandi* comum em debates realizados em outras esferas sociais, ou seja, os debatedores respeitam o turno de fala de seu interlocutor, questionam as proposições feitas, às vezes construindo seu discurso de oposição utilizando elementos da própria fala de seus colegas.

### 5.1.2 O evento Reunião de Núcleo de Família

Acompanhamos também uma reunião de um NF que, no dia da observação, estava responsável pela vigilância do acampamento. Por isso, todos se encontravam reunidos sob o goiabal desde o início da manhã. Pela manhã, havia sido realizada a Assembleia do Acampamento da qual o coordenador do NF havia participado.

A reunião desse NF foi iniciada pelo coordenador, fazendo a chamada dos nomes de representantes de cada família. Em seguida, o coordenador e um membro do grupo que também é coordenador do setor de educação começaram a comunicar os informes e decisões tomadas na Assembleia Geral do Acampamento realizada no mesmo dia pela manhã.

#### Excerto 03

C<sup>63</sup>-na nossa reunião da coordenação...foi...teve alguma/*alguns informes* alguns pontos né? ... o primeiro foi... foi sobre a companheira que teve pedindo sobre um animal dela que tava desaparecido...mas aí na mesma hora ele apareceu...o grupo sete fez uma *apresentação*... o grupo nove também... aí teve um... foi um ponto(pra decidir) pra acabar com a sinuca no assentamento né?...porque os grupos foram contra desde o início né? (...) aí...dos núcleos foi só isso né? aí teve os informes da militân/da militância né? os informes da... eu não anotei tu/eu não anotei porque quando eu percebi que eu já tava atrasada né? eu nem passei em casa pra pegar o caderno pra poder anotar todos os

---

<sup>63</sup> Coordenador do Núcleo de Família.

pontos...pra passar direitinho... da saúde é... vai ter consulta na segunda-feira... teve um informe da educação nem me lembro... tu tava lá na reunião de manhã? qual foi o informe da educação? ((se dirige a um membro do grupo que estava na Assembleia por ser coordenador do setor de educação do acampamento))

**Rst**<sup>64</sup>- ((risos))

**C-** tu não se lembra também não? eu tinha que ter anotado todos os pontos da educação... eu não me lembro mais nem qual foi o informe do/da disciplina (...) é... qual foi o outro informe da militância? ah... sobre a cesta básica... teve um informe da cesta básica que é segunda feira né?... se teve outra coisa lá eu num eu num...me lembro muito bem não...porque eu tô com a minha cabeça assim meia ...e eu não levei o caderno pra anotar...aí se tiver depois mais alguma coisa...que a gente...teje recordando...vamos passar né? pro nosso núcleo né?o ponto que ...que eu falei que eu tinha né? (Abertura da Reunião do Núcleo de Família)

O excerto acima demonstra o compromisso que os coordenadores devem ter com os demais membros dos Núcleos ou Setores que representam na Assembleia do Acampamento. A primeira coisa a ser feita na reunião é transmitir ao grupo tudo o que aconteceu na Assembleia pela manhã, transmitindo os informes dos demais NF (alguém que perdeu um animal, a solicitação de acabar com a sinuca no acampamento) e os informes dos Setores de disciplina, militância, educação, saúde, etc.

Observa-se que, após cinco anos vivendo no acampamento, todos compartilham das regras de funcionamento do evento reunião. Parece ser do conhecimento de todos que a reunião é constituída de práticas como informe e pauta. Por exemplo, quando o coordenador fala “aí teve um... foi um ponto(pra decidir)/[...] eu tinha que ter anotado todos os pontos da educação”, o que nos lembra “ponto de pauta”. Obviamente que o funcionamento da reunião no contexto do acampamento ocorre de modo diferente de reuniões com grupos cujo grau de letramento é maior, em que não se

---

<sup>64</sup> Representante de uma família do núcleo e coordenador do setor de educação.

admite descrever uma reunião sem ter uma ata que sustente esta memória<sup>65</sup>. Aqui, diferentemente, os coordenadores recorrem à lembrança e a anotações para relatar a reunião ocorrida. Mas também se observa que há uma memória da prática discursiva letrada da reunião que emerge a cada instante na voz do coordenador, quando ele diz que deveria ter levado o caderno, que tinha de ter anotado, que não se lembra.

Diante dessa necessidade de ser porta voz do grupo na Assembleia e transmitir o que ocorreu na mesma para o grupo, os coordenadores demonstram ser necessário o registro escrito, principalmente do que ocorre na assembleia, quando afirmam “eu não anotei porque quando eu percebi que eu já tava atrasada né?eu nem passei em casa pra pegar o caderno pra poder anotar todos os pontos...pra passar direitinho (...) eu tinha que ter anotado todos os pontos da educação... ..eu não me lembro mas nem qual foi o informe do/da disciplina”. Nota-se, nessas afirmações, como os dispositivos da sociedade letrada constituem os sentidos dessas práticas para os sujeitos, ou seja, as anotações são vistas principalmente como um auxílio para a memória a fim de garantir que o grupo tenha de fato acesso a todas as informações e deliberações ocorridas na Assembleia. Neste sentido, concordamos com Rama (1984, p. 91) quando afirma que “a escritura dos letrados é uma sepultura onde é imobilizada e detida a produção oral”.

A preocupação dos coordenadores em garantir que o grupo esteja a par de tudo que ocorreu na reunião também se explica pelas responsabilidades que são atribuídas a eles, tendo de responder nas Assembleias do Acampamento por tudo que os membros do seu núcleo fazem, quando cumprem ou descumprem decisões tomadas coletivamente. Além disso, qualquer atividade a ser feita no acampamento (construção de novos barracos, da escola, da farmacinha, ocupação da pista etc.) deve ser assumida por cada NF e o coordenador é o responsável por garantir que o núcleo tenha conhecimento da ação e participe dela. Como se verifica nos excertos analisados anteriormente, há uma exigência

---

<sup>65</sup> A este respeito Sito (2010) analisa práticas de letramento em uma comunidade quilombola no litoral do Rio Grande do Sul e demonstra como a comunidade se apropriou do conhecimento de certos gêneros, dentre eles a Ata de Reunião, em função das demandas surgidas no processo de luta pelo reconhecimento das terras onde viviam como remanescentes de quilombo.

do MST para que todos os seus integrantes se envolvam na luta pela terra. Com isto o MST trabalha na perspectiva de

construir um sujeito capaz de se envolver na luta institucional pela reforma agrária, assim como no mundo da cultura letrada [...] Esse sujeito é, ao mesmo tempo, o cidadão que debate sobre a necessidade de linhas de créditos, programas educacionais e/ou projetos de produção para os assentamentos de reforma agrária, junto aos organismos do Estado, e o que corta os arames farpados dos latifúndios que dominam o meio rural brasileiro. (CAMPOS, 2003, p. 189) .

O principal tema da reunião que estamos analisando foi a discussão sobre a inclusão de uma nova família no NF, posto que uma família havia saído porque não assumiu as responsabilidades que deveria assumir no grupo para a manutenção do acampamento, principalmente participar das reuniões do NF e representar este núcleo no setor de saúde. No excerto a seguir, observamos como os sujeitos significam essa necessidade de envolvimento com as demandas do acampamento e o empenho que cada um deva ter para que tudo funcione bem.

#### **Excerto 04**

C<sup>66</sup>- é do dia a dia né? a gente tem gente que vim duas vezes na semana... e nessas reunião a gente discute os problemas que está ocorrendo né? no nosso núcleo... no nosso acampamento... e nesse dia de sábado e terça feira é o dia que a gente se reúne com o nosso núcleo pra fazer essa reunião né? pra gente discutir e chegar... na na definição né? daquilo que a gente tem que resolver...mas sempre junto...coletivo... ouvindo a opinião dos/da ...dos companheiro né? (Reunião de Núcleo de Família)

O coordenador chama a atenção dos participantes para a periodicidade das reuniões, tendo em vista que há na reunião uma pessoa que pretende passar a integrar o

---

<sup>66</sup> Coordenador do Núcleo de Família.

núcleo. Ressalta a necessidade de participação nas reuniões do NF a fim de assumir a responsabilidades nas decisões tomadas, manter-se informado das deliberações tomadas nas Assembleias e, principalmente, exercer o seu direito de voz e voto; daí o coordenador ressaltar que as reuniões são “pra gente discutir e chegar... na na definição né? daquilo que a gente tem que resolver...mas sempre junto...coletivo ouvindo a opinião dos da ...dos companheiro né?”.

A participação nessas reuniões insere os sujeitos em eventos letrados que permitem desenvolver linguagens adequadas para contextos mais formais de interação, como a participação futura em Congressos, Seminários, reuniões com o judiciário etc. Afirmamos isto ao observar a orientação para que as falas sejam organizadas a partir da inscrição do interessado e a explicitação do que deseja fazer com a posse do turno de fala, ou seja, inscreve-se para fazer um informe, um pedido, um questionamento, uma apresentação. A solicitação de objetividade na fala orienta a produção de discursos que não se dispersem em comentários sobre temas que tirariam o foco de uma Assembleia ou Reunião.

É interessante observar a função da escrita nas Reuniões de NF, de Setor e na Assembleia Geral, tendo em vista as diferentes exigências de representatividade em cada um desses contextos. Observemos o excerto a seguir:

### **Excerto 05**

**CP**<sup>67</sup> (...) o coordenador que assiste a reunião e não passar os informes que foi passado nas reuniões para os componentes dele... e os componentes fazer uma coisa injusta... errada por causa do coordenador... ele é o primeiro que vai sair... porque o coordenador ele tinha que ter a obrigação... de passar o que se passa aqui na reunião para os componentes ficar sabendo do que está acontecendo... (Reunião do Setor de Produção)

A preocupação em fazer anotações para transmitir as deliberações da Coordenação Geral do Acampamento aos membros do NF, já analisada no excerto de uma

---

<sup>67</sup> Coordenador do Setor de Produção.

reunião de NF (cf. p. 1119-120), aparece na Reunião de Setor por meio da cobrança da responsabilidade dos representantes de NF em transmitir essas informações ao seu respectivo NF. Assim, o uso da escrita com o fim de registrar informações a serem lembradas posteriormente expressa a função mais básica da escrita: a escrita como recurso mnemônico, com instrumento que auxilia a memória. O uso da escrita como recursos mnemônico, é uma compreensão inicial das funções sociais da escrita, na qual ela é “vinculada às demandas sociais de representar conteúdos que necessitariam ser armazenados e transmitidos socialmente e não poderiam sê-lo apenas com os recursos mnemônicos disponíveis na memória oral” (GERKEN, 2001, p. 6). Vale lembrar ainda, que tal remonta à Grécia antiga, pois na Atenas do século VIII a.C., por exemplo, a palavra escrita era usada a serviço da fala com a interação das técnicas de comunicação oral e escrita.

Essa atribuição dos coordenadores de NF e de Setores em serem, dentre outras coisas, os transmissores das deliberações e informações da Coordenação Geral do Acampamento aos membros dos NF e Setores que coordenam, nos lembra a atividade de alguns funcionários das *póleis* da Grécia antiga, denominados *mnémones*, literalmente *lembradores*. O “*mnémon* está intimamente vinculado aos processos e atos judiciais [...] seu papel era lembrar procedimentos judiciais quando não havia registros escritos. E mesmo após o advento da escrita, o *mnémon* continuou o seu papel de lembrar, e sua memória era autorizada” (THOMAS, 2005, p. 97).

Usos da escrita como os observados nas reuniões e Assembleia do Acampamento Lourival Santana, fornecem elementos para que se possa desenvolver uma reflexão sobre as funções sociais da escrita, ampliando o escopo de compreensão dos sujeitos sobre os usos que fazem dela e as outras muitas possibilidades de utilização dessa tecnologia bem como do questionamento de seus outros significados.

Na Assembleia Geral, os representantes, coordenadores de Setor ou de NF, tem a responsabilidade de transmitir todas as deliberações da Assembleia aos membros do seu grupo, de modo que estes cumpram com o que for definido na Assembleia. Assim, se uma pessoa de um NF qualquer descumprir alguma decisão tomada no coletivo da Assembleia, ela e o coordenador do seu grupo devem dar explicações à Coordenação do

Acampamento. Desse modo, os coordenadores de NF carregam a responsabilidade de transmitir ao grupo todas as informações e deliberações tomadas na Assembleia, exigência que não é tão forte sobre os membros de cada família nas reuniões de NF.

Entendemos que práticas como solicitar a inscrição para tomar a palavra, explicitando o ilocucionário a ser realizado \_\_fazer uma pergunta, um pedido, um informe, uma apresentação\_\_, de modo objetivo; tomar notas das questões expostas ou debatidas na reunião e organizá-las para expor ao grupo ao retornar para a reunião de NF ou de Setor, são práticas de letramento em que os sujeitos acampados constroem sentidos sobre as práticas de linguagem exigidas em contextos mais formais e públicos, sobre sua participação nessas práticas e em que ressignificam sua relação com a escrita.

Vale à pena aqui ressaltar qual a função da chamada no cotidiano do acampamento. Observemos o excerto a seguir:

### **Excerto 06**

**C**<sup>68</sup>- nós cheguemos à definição de tirar o companheiro M e a companheira G...justamente porque tava/nós tava sendo prejudicado nesse assunto... porque eles faltava muito né?...ficava setores sem está ocupado né?...então é... aí...aí eu vou passar né? pra alguns companheiros que quiser se inscrever...pra falar a respeito né? eu... pra mim não tem componente...pra mim não tem componente ruim... de jeito nenhum... porque eu acho que depende de como a gente age dentro do grupo... não tem um componente difícil...a gente tenta...pelo menos a gente vai tentando organizar...organizar... trabalhar em cima daquele...até um dia ele chegar o ponto que a gente quer...graças a Deus o nosso grupo...todas as atividades...ele participou né?...quando é pra sair pra fora...pra alguma atividade pra fora nós sempre tamo fazendo participação...juntos...se não pode ir todos...mas vai um...dois...né?...e aí é isso...né? (Coordenador do Núcleo de Família)

---

<sup>68</sup> Excerto de uma reunião de Núcleo de família.

Nota-se que a chamada, neste contexto, não se limita a verificar a presença ou ausência dos acampados apenas para registro, mas faz parte do processo de formação dos sujeitos para assumirem o compromisso com a luta pela posse da terra, tendo em vista que o período de acampamento é uma época de muitas incertezas, de tensão em que a constituição de uma coletividade é o principal caminho para que não se desanime no percurso de luta pela terra.

Isto nos mostra como a Pedagogia do Movimento possibilita a existência de um acampamento por quase dez anos, desenvolvendo nos sujeitos o compromisso em assumir responsabilidades para com a própria formação e construção de espaços coletivos no acampamento \_\_farmacinha, escola, barracão, etc.

Assim, a chamada em todas as reuniões, que ocorriam duas vezes por semana, consiste num instrumento da coordenação do MST que permite verificar quem de fato participa de todas as atividades exigidas no cotidiano do acampamento e ainda criar espaços para que todos possam assumir responsabilidades na manutenção do acampamento, expressar-se representando o grupo a que pertencem e, assim, descobrir e formar novos quadros de liderança.



## **6 REPRESENTAÇÕES DE LETRAMENTO: IDENTIDADES DE TRABALHADORES RURAIS NÃO ALFABETIZADOS**

Para a compreensão dos sentidos que os sujeitos participantes dessa pesquisa constroem sobre suas práticas de escrita e seu contato com a escrita nos eventos de letramento de que participam no acampamento, neste capítulo analisamos os discursos produzidos durante as entrevistas sobre esta temática. Do total de quinze entrevistas realizadas, aqui analisamos excertos de nove entrevistas. Estas foram orientadas de modo a que os sujeitos narrassem suas experiências com a escrita desde a infância, no contexto familiar e na escola, caso a ela tivessem tido acesso, até sua chegada ao acampamento; e as práticas de letramento que passaram a vivenciar no acampamento, comentando sobre como se sentiam quando participavam dos eventos de letramento do acampamento ou de outros demandados nas ações do MST.

### **6.1 INSERÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO NO ACAMPAMENTO LOURIVAL SANTANA: DESAFIOS E SUPERAÇÕES DE ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS**

Neste item, analisamos excertos nos quais os sujeitos descrevem sua inserção em práticas de letramento no cotidiano do acampamento. Os excertos que analisamos são oriundos de entrevistas realizadas com três acampados:

*1) Sebastiana, 40 anos, migrou do Goiás para o Pará com os pais e irmãos no início dos anos de 1970. Assim como seus pais e irmãos, não foi alfabetizada e sempre trabalhou em áreas rurais, na lavoura ou garimpo. Mãe de três filhos, está no MST desde o ano de 2004, quando participou da ocupação que deu origem ao Acampamento Lourival Santana. Trabalhou muito tempo como servente voluntária na escolinha do acampamento e hoje já está contratada pela Prefeitura de Eldorado de Carajás nessa função. À época da pesquisa, era representante do seu NF no Setor de Educação e estava frequentando uma turma de alfabetização de jovens e adultos;*

2) *Josefa*, 60 anos, maranhense, filha de trabalhadores rurais. Estudou até a terceira série quando criança, mas diz que esqueceu o que aprendeu. Lê algumas palavras e não sabe escrever. Foi para o Pará com o esposo e filhos no início dos anos de 1980. Mãe de cinco filhos, faz parte do acampamento desde 2004. Na época da pesquisa de campo era coordenadora do NF de que participava.

3) *José*, paraense, 68 anos, não alfabetizado, filho de trabalhadores rurais, também não alfabetizados. Sempre trabalhou com os pais e irmãos nas terras de fazendeiros da região sudeste do Pará. Pai de sete filhos, começou a participar do MST em 1996, durante a ocupação e marcha que dariam origem ao Assentamento 17 de Abril. Sem ter frequentado a escola ou tido acesso a qualquer processo formal de alfabetização, afirma que, sozinho, aprendeu a ler e escrever um pouco. Desde 2004, era o coordenador do Setor de Produção do acampamento.

Nosso objetivo é demonstrar como os sujeitos constroem diferentes modos de significação de sua participação nos eventos de letramento no acampamento. Para alguns, esses se manifestam como um desafio que é superado com a persistência em continuar participando e contando com a solidariedade dos demais dos demais acampados; para outros, é a possibilidade de manifestar a criatividade no uso de estratégias que conjugam conhecimentos do funcionamento de certos gêneros e modos de participação em práticas letradas; para outros ainda, a superação se dá mais lentamente, porque há muitas limitações impostas pelos discursos grafocêntricos que ecoam nas narrativas, expressando o poder que é atribuído à escrita e aos que dela se apropriaram em nossa sociedade.

Vejamos o excerto 01, no qual a entrevistada explica por que decidiu participar de uma ocupação e viver num acampamento de Sem Terra.

#### **Excerto 01**

**Sebastiana**- o pai disse "você vai...você vai tomar de conta do cadastro<sup>69</sup> do seu marido"..."pai mas eu não vou viver dentro de Sem

---

<sup>69</sup>O MST desenvolve um trabalho de articulação e cadastramento de famílias interessadas em participar da luta pela terra, meses antes de realizar a ocupação da área a ser requerida para fins de Reforma Agrária. Esse

Terra...que diz que Sem Terra mora só debaixo da ponte"...“não...você vai”... arrumaram tudo e me levaram pra esse acampamento e nós acampemo... fizeram lá um barraquinho...só mesmo pro inverno e me botaram debaixo...eu não sabia o que era uma reunião...eu não sabia o que era uma assembleia...não conhecia nada...aí fiquei...quando chegava a hora da reunião o povo vinha dizer “dona Sebastiana você tem que tá na reunião”...aí eu pegava os dois meninos que era a Ch. e o mais novo e ia pra reunião... eles me botaram no setor de educação...já pra mim desarnar<sup>70</sup> né? que eu era atrasada demais...aí me botaram nesse setor...aí ia pra reunião...faziam a chamada...eu não sabia o que era a chamada que eu não conhecia nem os números...quando colocava aquele caderno na mão eu não sabia o que era...aí as outras mulher foi me ensinando...o meu coordenador mesmo foi me ensinando...aí eu comecei a entender o movimento...o que era uma reunião o que era uma chamada...o que era uma assembleia...aí fiquei assumindo  
(E07:6)

Sebastiana descreve como se tornou uma Sem Terra e como se inseriu nas práticas de letramento demandadas no cotidiano do acampamento. A enunciadora revozeia discursos recorrentes sobre o que seriam os Sem Terra “diz que Sem Terra mora só debaixo da ponte” para explicitar o seu receio em fazer parte desse grupo social. Mesmo refutando a convocatória da família (pai e esposo) para se tornar uma Sem Terra, Sebastiana assume uma posição passiva diante dessa situação “fizeram lá um barraquinho...só mesmo pro inverno e me botaram debaixo”.

No fragmento “dona Sebastiana você tem que tá na reunião”, o uso da modalização deôntica *tem que* indicia que Sebastiana entra no acampamento assumindo uma posição de alienação ante ao que é demandado dos sujeitos acampados. Ela mesma explica como desconhecia os modos de participação e deliberação próprios dos eventos de letramento de que teve que começar a participar no acampamento, não tinha conhecimento de como deveria se comunicar e comportar nesses eventos: “eu não sabia o que era uma reunião...eu não sabia o que era uma assembleia...não conhecia nada [...] aí ia pra reunião...faziam a

---

cadastro consiste, pois na inscrição de pessoas interessadas em participar da ocupação. Os cadastrados têm obrigação de participar de todas as ações do Movimento: reuniões, marchas, ocupação de rodovias, da área pretendida, etc. A família que não tenha ao menos um membro presente nessas ações perde o seu cadastro, ou seja, quem não se envolve com as ações da luta pela terra deve se retirar do acampamento.

<sup>70</sup> “V. t. Dar tino, tirar da ignorância, do erro; alfabetizar” (FERREIRA, 2009).

chamada...eu não sabia o que era a chamada que eu não conhecia nem os números...quando colocava aquele caderno na mão eu não sabia o que era”. Observa-se o peso desse não saber sobre a construção de sua identidade pela repetição da sequência linguística “eu não sabia” por quatro vezes. E ainda acrescenta “não conhecia nada”, “eu não conhecia nem os números”.

A enunciadora demonstra ter saído de uma situação de passividade e assumido um protagonismo no contexto do acampamento com apoio de outros sujeitos do grupo (“aí as outras mulher foi me ensinando...o meu coordenador mesmo foi me ensinando...aí eu comecei a entender o movimento [...] aí fiquei assumindo”) para que se apropriasse e aprendesse *o que era e como participar* das práticas de letramento cotidianas no acampamento.

Outro aspecto interessante neste excerto é o fato de Sebastiana ter sido indicada pelo NF de que participava para ser representante desse Núcleo no Setor de Educação, exatamente pelo fato de não ser alfabetizada. Segundo ela “eles me botaram no setor de educação já pra mim desarnar né? que eu era atrasada demais”, ou seja, o objetivo do grupo era que Sebastiana, em contato com as discussões sobre as demandas de educação escolar no acampamento, pudesse *desarnar*, aprender um pouco e voltar a estudar. Note-se que Sebastiana chega a essa conclusão porque se percebe como *atrasada demais*, por isso o grupo pensou um mecanismo para que ela desarnasse. Ao se caracterizar como *atrasada* Sebastiana se representa em relação aos sujeitos com quem tem contato no acampamento que já haviam se apropriado do funcionamento e modos de participação em eventos como assembleias e reuniões, por exemplo, e ainda em relação aos sujeitos alfabetizados que observava fazerem registros, anotações em cadernos durante as reuniões de que participava.

Sebastiana, assim, *desarna* na própria dinâmica de participação nos eventos de letramento que afirma não saber o que significavam, isto é, participando ativamente das atividades do acampamento Sebastiana se percebe e se coloca como aprendente. Nesse movimento, admite para si mesma que é capaz de participar das práticas de letramento que

constituem o cotidiano do acampamento e se vê como capaz de participar da construção de ações na luta pela terra.

O excerto abaixo é um fragmento de uma narrativa sobre as atividades que Josefa desenvolve no acampamento. É interessante aqui observar o posicionamento que esta assume em relação às demandas que surgem tendo em vista as atividades que realiza.

## Excerto 02

**Josefa-** [...] esse ano eu fui convidada pra participar do do estado do Pará como coordenadora dos direitos humanos né?...em Goiânia teve um um encontro agora...aí quando eles me convidaram...que vieram com a passagem e tudo...me indicaram em Marabá...a direção né? do estado do Pará...me indicaram...quando eles chegaram aqui aí eu ...barrei...eu disse "não..eu não tenho essa capacidade de (ir pro) encontro né? estadual...porque eu não tenho...um estudo que me dá essa capacidade de participar né?...de representar esse/ um/ o nosso movimento como a coordenadora de direitos humanos do Estado do Pará...né?(E17:15)

No excerto acima, Josefa nos narra como teve de recusar um convite importante porque não se sentia capaz de representar o MST em nível estadual. Como coordenadora de um dos NF do Acampamento Lourival Santana e integrando o Setor de Direitos Humanos do MST no Pará, foi convidada pela coordenação estadual do MST para ser uma das representantes do Movimento num encontro sobre Direitos Humanos que ocorreria em Goiânia, no qual deveria representar a coordenação dos Direitos Humanos do Estado do Pará.

Ao usar a conjunção explicativa *porque*, em certa medida Josefa restringe as possíveis explicações para a sua *incapacidade* em representar o Movimento numa esfera mais ampla. É *porque não tem estudo* que não pode participar. Desse modo a enunciadora demonstra o desejo de ter acesso ao que lhe foi negado, os conhecimentos escolarizados da leitura e escrita, conhecimentos legitimadores de competências, de inserção em certos domínios sociais e ressalva que o domínio desses conhecimentos permitiria que representasse o movimento em qualquer contexto.

Ao enunciar “porque eu não tenho...um estudo que me dá essa capacidade”, Josefa nos mostra, como os sujeitos estão submetidos cotidianamente a demandas de uso da escrita e, desse modo, constroem representações de si e do que é ser letrado tendo a escrita como portadora legítima de uma cultura valorizada na sociedade, uma vez que, “a capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade. Como tal, a escrita é bem certamente desejável” (GNERRE, 1998, p. 45). Desse modo, a construção de imagens e representações positivas que delegam à língua escrita o poder de proporcionar uma autonomia e emancipação aos sujeitos que a dominam também tem uma relação direta com o valor que foi sendo dado a uma variante da língua dita “cultura” por ser a expressão única de uma classe social detentora de um *status* social.

O discurso de Josefa ecoa discursos de valorização da escrita como parâmetro para avaliar a habilidade dos sujeitos exercerem ou não funções representativas em um dado grupo (SIGNORINI, 1998) “eu...barrei...eu disse ‘não..eu não tenho essa capacidade de (ir pro) encontro né? estadual...porque eu não tenho...um estudo que me dá essa capacidade de participar né?...de representar esse/ um/ o nosso movimento como a coordenadora de direitos humanos do Estado do Pará...né?’. O enunciado em questão expressa uma relação construída entre escolarização (estudo) e capacidade representativa, ou letramento e legitimidade, como se houvesse uma relação de causa e consequência entre aprender a ler e escrever e ter habilidades para representar um dada coletividade.

Isso explicita o poder da escrita em nossa sociedade, isto é, revela um *mito do letramento* (GEE, 2008) a partir do qual o letrado escolarizado é visto sempre como o mais capaz, que raciocina melhor e que pode opinar com mais competência. Enfim, o escolarizado seria “alguém que compreende melhor, não só o que está escrito, mas sobretudo *o que quer dizer*; alguém capaz de abstrair dos problemas individuais *o bem coletivo*” (SIGNORINI, 1998, p. 156, ênfase da autora).

Assim, Josefa se representa como incapaz para assumir a nível estadual uma função que exerce localmente. Sua recusa em representar o MST no evento de âmbito nacional está pautada na representação negativa que faz de sua inserção no mundo letrado e

das representações que os sujeitos escolarizados têm em relação àqueles que pouco vivenciaram o letramento escolar. Em outras palavras, a recusa de Josefa se dá pela representação mais positiva que faz dos “modos letrados escolarizados de exposição oral e competência comunicativa em esferas públicas” (SIGNORINI, 1998, p. 141).

No excerto 03, descrevendo as atividades que realiza como coordenador do Setor de Produção do acampamento, José relata as estratégias a que recorre para produzir o relatório anual da produção de alimentos no Acampamento Lourival Santana. Esse relatório é entregue à coordenação estadual do MST que o inclui dentre os elementos que apresenta ao Governo Federal para requerer a disponibilização da área ocupada para fins de Reforma Agrária, pois, além de provar que a área onde existe o Acampamento Lourival Santana é da União e havia sido cenário de exploração de trabalho escravo, inclusive com a identificação pela Polícia Federal<sup>71</sup> da existência de um cemitério clandestino na fazenda, o MST mostrava ao governo como 400 famílias estavam produzindo alimentos apenas numa pequena área da fazenda ocupada. Assim reunindo mais elementos para demonstrar que a terra teria seu uso social efetivado se as famílias fossem assentadas.

Observemos como José descreve o processo de coleta de informações sobre a produção de cada família e como chega ao cálculo da área de plantio no acampamento e o total da produção anual.

### **Excerto 03**

**JOSÉ-** a produção deles eu pego assim olha...vou te explicar como é que eu pego a produção...é assim ...quantos grupos são? quarenta e um grupos certo?...aí no dia que eu quero pegar a produção eu aviso...agora eu aviso pelo menos sexta feira ...eu digo “olha gente sábado todo mundo traz uma papeletazinha pra mim ...da produção do seu grupo...certo? todos vocês”...aí eles vão e coloca pra mim...aí eu digo “olha...todo mundo traz um folhetinho pra mim...mercado assim é tanto...dez componente cada

---

<sup>71</sup> Cf. a matéria “Nova libertação em fazenda dos Mutran”, veiculada pela ONG Repórter Brasil em 02/06/2004, no link <http://www.reporterbrasil.org.br/exibe.php?id=36>. Acesso em 02/04/2012.

um tem uma linha de roça<sup>72</sup>... linha e meia de roça...duas linha...três linhas...quatro linha...cinco linha” aí eles me dão...aí eu vou e cubo<sup>73</sup> todinho...sei quantos é a linha daquele grupo...aí eu já coloco no caderno...essa caderneta ((mostra um caderno brochura com suas anotações)) aí como eu lhe disse... eu pego o folheto de cada um é:: o seu grupo é o doze...porque são dez pessoas...se só seis plantou roça ou cinco...aqueles cinco me traz a quantidade aí diz...fulano de tal duas linhas...fulano de tal duas linhas...fulano três linhas...fulano linha e meia...fulano duas linha...fulano uma linha e meia...aí tal...aí eu vou cubo e dou por hectares...né? aí eu faço e mostro na na na quadra todinha como hectare né? daí eu boto de cem em cem metros e cubo como hectare...aí mulher de deus...eu tenho uma prática...eu faço/escrevo toda coisa sabe...mas eu escrevo ali e faço tudinho...coloco tudo direitinho...não tem problema nenhum...porque a gente faz assim...quando dá cinco horas da tarde eu me sento numa cadeira bem aí ((aponta para uma árvore próxima ao seu barraco)) friinho...banhei e tudo...aí vou fazer a coisa((refere-se à soma das produções de cada Núcleo de Família))...aí eu só boto o caderno pra lá... quando é de manhã bem cedinho eu torno de novo...aí eu vou pra roça...quando eu chego aí eu vou e completo...agora quando não tenho...não dá d’eu completar eu chamo outra pessoa né?...aí eu falo né? como eu estou falando aqui...ele vai notando... né? eu dô a explicação pra ele falo e aí ele anota tudinho

Ao nos descrever as etapas que segue para elaborar um relatório apresentando a produção anual do acampamento, José faz uso de estratégias e de conhecimentos matemáticos complexos. Por exemplo, ao fazer o cálculo da área a ser plantada, usando medidas tradicionais que são transformadas nas medidas convencionais (*cubagem* da terra).

---

<sup>72</sup> “Na quantificação dos espaços de áreas agrárias são utilizadas unidades de medida como Hectare, alqueire e linha, sendo os dois últimos correspondentes à medidas tradicionais, que variam de acordo com a região do país. No estado do Pará, por exemplo, temos as seguintes correspondências: Alqueire = 16 linhas ou 48.400 m<sup>2</sup>; Linha= 3.025 m<sup>2</sup>” (BARROS, 2004, 35).

<sup>73</sup>De acordo com Barros (2004, p. 1-2) a *cubagem*, prática muito comum na agricultura familiar brasileira, consiste num “processo de otimização do espaço destinado à produção agrícola. Nesse processo, são utilizadas técnicas de demarcação de áreas, a partir de uma situação de transfiguração do perímetro da área medida para um formato quadrado”. Assim, os trabalhadores rurais fazem a *cubagem* transformando as unidades de medida tradicionais que usam em hectares (unidade de medida usada pelos órgãos do governo que corresponde a 100m<sup>2</sup>) para calcular a área de um imóvel rural, área a ser plantada ou o perímetro das madeiras comercializadas.

É interessante como o enunciador equaciona as etapas a serem cumpridas para se obter os dados e enfim produzir o texto *relatório* com as informações que considera necessárias. Primeiro solicita: “todo mundo traz um folhetinho pra mim...mercado assim é tanto...dez componente cada um tem uma linha de roça... linha e meia de roça...duas linha...três linhas...quatro linha...cinco linha”. Os coordenadores de cada NF entregam-lhe numa “papeletazinha” as informações da área plantada por cada família. De posse dessas informações soma as quantidades de linha plantadas por família para obter o total da produção de cada NF.

Depois soma a área plantada em cada NF para obter a área total plantada no acampamento. Mas esse cálculo é feito a partir de uma unidade de medida tradicional, a *linha de roça*. Essa medida não é reconhecida pelos órgãos governamentais e, para se mostrar ao INCRA a produção do acampamento, faz-se necessário apresentar a área plantada em hectares, para então calcular em toneladas ou sacas a quantidade de alimentos produzidos. Para isso José *cuba* a área de plantio e obtém a área plantada em hectares “aí eu vou cubo e dou por hectares...né? aí eu faço e mostro na na na quadra todinha como hectare né? daí eu boto de cem em cem metros e cubo como hectare”.

Vale lembrar que José, nessa atividade, sendo autodidata e afirmando que consegue ler muito pouco e escreve quase nada, faz uso de complexos mecanismos e conhecimentos matemáticos dos quais se apropriou em suas práticas como trabalhador rural, ou seja, em práticas sociais de letramento no contexto de um tipo de trabalho rural local.

Em seguida José, constrói uma representação positiva de suas práticas de letramento e de uma certa prática de escrita, uma vez que reconhece ter domínio de certas habilidades requeridas para a produção do gênero *relatório de produção*: “eu tenho uma prática...eu faço/escrevo toda coisa sabe...mas eu escrevo ali e faço tudinho...coloco tudo direitinho...não tem problema nenhum”. Ao enunciar como se constitui a sua relação com o processo de escritura do relatório, José explica como, pouco a pouco, entre o descanso e o trabalho na lavoura, vai colocando as informações no caderno: “quando é de manhã bem cedinho eu torno de novo...aí eu vou pra roça...quando eu chego aí eu vou e completo”.

Note-se como José destaca que para produzir relatório é preciso estar sentado, banhado, limpinho, friinho, ressaltando diferenças entre a realização do trabalho braçal, a atividade na lavoura, e o trabalho intelectual.

Apesar de se representar positivamente ante a demanda de um certo tipo de letramento para a atividade que desempenha no acampamento, José manifesta em seu discurso o atravessamento de um outro discurso, que revela alguns limites em relação a habilidades de leitura e escrita exigidas para os padrões do relatório a ser entregue ao INCRA. Isto o obriga a recorrer a um saber aceito na sociedade letrada: “agora quando não tenho... não dá d’eu completar eu chamo outra pessoa né?”. O marcador argumentativo ‘agora’, neste enunciado, produz uma reorientação discursiva, isto é, funciona como uma marca a partir da qual o enunciador expõe que há algumas situações em que seu saber não é suficiente. E, nestas circunstâncias, recorre a outras estratégias para superar as exigências da sociedade letrada: “eu chamo outra pessoa aí eu falo né?... como eu estou falando aqui ele vai notando né? eu dou a explicação pra ele falo e aí ele anota tudinho”. José se apresenta como um sujeito inventivo (DE CERTEAU, 1994), que usa um escriba para concluir a produção de um gênero textual \_\_relatório\_\_ que ele sabe muito bem como deve ser feito.

Das análises aqui feitas, demonstramos como os sujeitos experimentam, no acampamento, os desafios e os limites de sua capacidade de inserção em práticas que demandam certo domínio da escrita e da leitura e que, mesmo não sendo alfabetizados, alguns destes sujeitos estão imersos em práticas de letramento valorizadas. A identificação e compreensão destes letramentos e também de como os sujeitos constroem suas identidades como não alfabetizado (in)capaz ou alfabetizado (in)capaz, deve fazer parte de uma proposta de uma educação que questione essas representações e seja de fato uma *educação para a liberdade* (FREIRE, 1981a).

## 6.2 REPRESENTAÇÕES POSITIVAS DO LETRAMENTO ESCOLAR E O ESTIGMA DO ANALFABETISMO

Os fragmentos que analisamos neste item constituem a resposta que os participantes desta pesquisa davam quando perguntados se consideravam importante saber ler e escrever e por quê. Os excertos são fragmentos de entrevistas realizadas com quatro acampados:

1) *Rosilda*, cearense de 75 anos que migrou para o Maranhão com os pais, nos anos de 1970 e, em meados dos anos 1980, migrou com o esposo e filhos para o Pará. Filha de trabalhadores rurais não alfabetizados, sempre morou nas terras dos fazendeiros em que seu pai ou esposo trabalhavam. Mãe de 6 filhos, nunca frequentou a escola e fala com tristeza porque não conseguiu aprender a assinar o próprio nome;

2) *Antonio*, maranhense de 65 anos, filho de trabalhadores rurais não alfabetizados. Migrou para o Pará ainda na década de 1970, à procura de trabalho, e nunca mais teve contato com seus pais. Pai de sete filhos, não foi alfabetizado e sempre trabalhou em fazendas da região do sudeste paraense como vaqueiro ou contratado para realizar colheitas em épocas de safra. Está no acampamento Lourival Santana desde a ocupação da área e era representante do seu NF no setor de lazer;

3) *Serafina*, goiana de 49 anos, mãe de dois filhos e filha de trabalhadores rurais não alfabetizados, que, no início dos anos de 1980 migrou com os pais para o Pará à procura de terra e trabalho. Não alfabetizada, à época dessa entrevista estava frequentando a turma de alfabetização de adultos na escola do acampamento onde também trabalhava como servente. Era representante do seu NF no setor de saúde; e

4) *Eliana*, maranhense de 42 anos, filha de trabalhadores rurais não alfabetizados. Ficou órfã de mãe ainda na infância e foi levada para o Pará pelas tias. Casou-se muito cedo e foi trabalhar no garimpo de Serra Pelada. Depois, passou a trabalhar com o esposo em fazendas do sudeste paraense. Nunca frequentou a escola e no acampamento estava frequentando a turma de alfabetização de adultos. Trabalhava como servente na escola do acampamento e representava o seu NF no setor de produção.

Aqui, procuramos refletir sobre os posicionamentos dos sujeitos sobre o letramento escolar e a sua situação de não alfabetizados. Vejamos os excertos a seguir:

#### Excerto 04

**ANTONIO-** (...) o colégio é uma coisa muito importante pro ser humano né?...porque a pessoa que não sabe ler na época que nós tamo...cada vez mais nós tamo indo pra frente e a pessoa que não sabe ler vai ficar muito difícil pra ele...tanto a sobrevivência no campo como na cidade né? porque a pessoa que não sabe lê ele não tem como fazer um projeto no banco ele::...ele tem que ter uma pessoa ao lado dele pra fazer pra ele...e ele:: sabendo ele não vai botar ninguém pra fazer...ninguém pra enganar ele né? porque digamos...se:: precisa dele assinar como é que ele vai assinar o nome dele se ele não sabe assinar...tem que colocar o dedão uma coisa muito feia também e aí não sabendo lê TEM que botar o dedo mesmo (E09:7)

No discurso de Antonio, percebe-se a relevância de se apropriar de certas práticas de letramento que são exigidas de trabalhadores rurais que vivem em áreas de assentamento de Reforma Agrária, pois “a pessoa que não sabe lê vai ficar muito difícil pra ele...tanto a sobrevivência no campo como na cidade né?”. O enunciado evoca uma realidade que se tornou comum para os trabalhadores rurais, a partir do início dos anos 1990, quando o Governo Federal cria projetos<sup>74</sup> que ampliam as linhas de crédito para investimentos em pequenas áreas agrícolas. Estes recursos só são acessados quando apresentado um projeto para o investimento dos recursos no lote de terra. Isto demanda dos trabalhadores rurais o contato com materiais escritos como editais de abertura das linhas de crédito, folhetos com orientações dos bancos sobre procedimentos para abertura de contas e acesso aos financiamentos, modelos de projeto e relatórios de produção e aplicação dos recursos.

O discurso de Antonio revela uma perspectiva funcional de letramento, ou seja, há uma exigência de domínio da escrita em contextos urbanos e rurais, em função de certas atividades a serem desenvolvidas pelos sujeitos, neste caso, novas demandas que surgem relacionadas ao trabalho na lavoura. É em função dessas demandas que o enunciador acredita que o sujeito que sabe ler e escrever teria mais autonomia, “porque a pessoa que

---

<sup>74</sup> Programa Nacional de Agricultura Familiar (PRONAF), Programa de Crédito Especial Para as Áreas de Reforma Agrária (PROCERA).

não sabe lê ele não tem como fazer um projeto no banco ele::...ele tem que ter uma pessoa ao lado dele pra fazer pra ele...e ele:: sabendo ele não vai botar ninguém pra fazer”.

É interessante refletir sobre a representação que Antonio faz do sujeito letrado, ou seja, daquele que sabe ler e escrever. O enunciador acredita num certo poder da escrita, pois bastaria saber ler e escrever e seria possível fazer um projeto que poderia ser aprovado pelo banco. Antonio manifesta um pensamento ingênuo sobre os letramentos, acreditando que o letramento sozinho seria a solução para os problemas sociais das populações marginalizadas (MAHER, 1989). O enunciador do excerto 04 não compreende que sua situação de exclusão é resultado da negação de muitos outros direitos e que a simples apropriação do código escrito não garante a autonomia dos sujeitos na sociedade. Como afirma Gnerre (1998), referindo-se à linguagem jurídica, sendo que a afirmação pode ser ampliada para a reflexão sobre o uso de qualquer linguagem técnica,

A começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder. Para redigir um documento qualquer de algum valor jurídico é realmente necessário não somente conhecer a língua e saber redigir frases inteligíveis, mas conhecer também toda uma fraseologia complexa e arcaizante que é de praxe. Se não é necessário redigir, é necessário pelo menos entender tal fraseologia por trás do complexo sistema de clichês e frases feitas. (GNERRE, 1998, p. 22)

Antonio também ressalta que é importante saber ler e escrever para não ser estigmatizado ou enganado. Revela em seu discurso os constrangimentos por que passam as pessoas que vivem em situação de analfabetismo, assim, construindo uma identidade negativa de si, do lugar que ocupa na sociedade. Lembra de uma situação que considera vergonhosa, feia: usar a digital como assinatura para documentos —“se:: precisar dele assinar como é que ele vai assinar o nome dele se ele não sabe assinar...tem que colocar o dedão uma coisa muito feia também e aí não sabendo lê TEM que botar o dedo mesmo”. Como afirma Vóvio (2007),

como construção social, os discursos sobre os pares alfabetização/alfabetizados e analfabetismo/analfabetos têm relação direta com as possibilidades de construção identitária e de objetivação de quem se é e das percepções sobre o(s) outro(s), da pertinência e ocupação de lugares em variados espaços de convivência social e de atribuição de sentidos às ações e aos modos de participação na sociedade (VÓVIO, 2007, p. 36).

No contexto das sociedades letradas como a nossa, particularmente, em ambientes urbanos, “a impressão da digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 21).

É interessante lembrar que, apesar de o discurso de Antonio manifestar uma perspectiva recorrente entre sujeitos não alfabetizados, qual seja, a vergonha e a humilhação que sentem por não saberem assinar o próprio nome, Maher (1989) demonstra que há adultos não alfabetizados para quem não saber ler e escrever não é vergonhoso, porque aprenderam a desenvolver estratégias eficientes de sobrevivência na sociedade letrada. A autora reflete sobre os discursos de dona Cida, doméstica com quem tinha longo tempo de convivência. Vale apenas aqui transcrever o discurso de dona Cida: “se falá assim ‘Óia , a senhora tem que assinar aqui’ o que que eu vô fazê? Eu vô pô só o dedão lá e ‘cabô” (MAHER, 1989, p. 45). Diferente de Antonio, dona Cida descreve a situação de “pô o dedão” como parte de seu cotidiano, sem a conotação de vergonha que se verifica no discurso de Antonio.

No excerto 05 também se percebe o discurso de vergonha por ser analfabeto, mas agora também relacionado à perspectiva de que quem tem estudo teria um futuro melhor.

#### **Excerto 05**

**SERAFINA-** é importante pros meus filho a leitura né? porque no futuro eles já não iam passar muita vergonha igualmente eu passava...que tinha que ficar adulando os outros...assim pra fazer uma conta que eu não sabia...assim pra ler uma carta também que eu não sabia então é uma coisa muito importante a leitura...porque eu não quero que eles/ eu não quero que eles fique igual eu...quero que eles aprenda bastante porque eu sou pobre o pai deles é pobre nós não tem pra dar pra eles...a única coisa que nós têm é o estudo [...] porque a pessoa que ele não estuda a lapiseira dele é:: o cabo da enxada ou então o cabo da foice e ele estudando...sendo a inteligência dele...quem sabe daqui pra frente ele não arruma até um emprego bom (E04:6)

Para Serafina, além de se tornar autônomo em suas ações cotidianas, quem sabe ler e escrever não passa por constrangimentos oriundos da sua situação de analfabetismo. Por isso o desejo de que os filhos saibam ler e escrever “porque no futuro eles já não iam passar muita vergonha igualmente eu passava...que tinha que ficar adulando os outros[...]eu não quero que eles fique igual eu”. Esse enunciado nos revela como alguns adultos não alfabetizados se representam, assumindo o analfabetismo como a falta de uma competência individual e, por isso, se envergonham ou se sentem estigmatizados. Em uma sociedade em que cada vez mais se exigem conhecimentos e usos da escrita dos sujeitos, aqueles que não detêm tais conhecimentos se constituem em minorias sobre as quais são ressaltadas as diferenças em relação à maioria letrada. Desse modo, como afirma Cuche (1999) ao tratar da questão das diferenças culturais,

os minoritários reconhecem para si apenas uma diferença negativa. Também pode-se ver o desenvolvimento entre eles dos fenômenos de desprezo por si mesmos. Estes fenômenos são frequentes entre os dominados e são ligados a aceitação e à interiorização de uma imagem de si construída pelos outros. A identidade negativa aparece então como uma identidade vergonhosa e rejeitada em maior ou menor grau, o que se traduzirá muitas vezes como uma tentativa para eliminar, na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa (CUCHE, 1999, p. 184).

Assim, raramente se percebem nos discursos dos sujeitos não alfabetizados manifestações de insatisfação com a situação de analfabetos percebendo-a como um problema coletivo, uma violação de seus direitos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007). Ainda

que tenhamos de admitir que o sujeito que sabe ler e escrever tem um certo instrumental para se posicionar de maneira um pouco mais autônoma em certas situações sociais, seria ingênuo não chamar atenção para o fato de que as exclusões a que os analfabetos têm sido submetidos não se dão apenas na língua. Em outras palavras, não é apenas pelo fato de não saberem ler e escrever que adultos não alfabetizados precisam depender de terceiros em situações como: acessar recursos num banco ou conseguir ler uma carta, mas é pela situação social que vivem de exclusões do acesso à moradia, saúde, terra, trabalho e educação.

Serafina acredita que os constrangimentos que teve de passar tendo de “adular” as pessoas para ler uma carta ou fazer uma conta, aconteceram porque era analfabeta. Em função disso, vê a educação escolar como um bem que não pode ser usurpado, uma herança para os filhos, haja vista que sendo pobre “a única coisa que nós têm é o estudo [...] porque a pessoa que ele não estuda a lapiseira dele é:: o cabo da enxada ou então o cabo da foice”. A enunciativa do excerto 05 revozeia uma apreciação de valor positiva do letramento escolar, relacionando-o a possibilidades de garantir um futuro melhor, digno para os filhos e uma apreciação negativa da condição de não alfabetizado, associando a não escolarização ou pouca qualificação ao trabalho no campo “a pessoa que ele não estuda a lapiseira dele é:: o cabo da enxada ou então o cabo da foice”. As apreciações positivas de Serafina sobre o letramento escolar em oposição as representações negativas do seu trabalho, em certa medida, dialogam com o que afirma Bourdieu (2004) sobre a função social da escola:

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a ‘distinção’ \_\_ no sentido duplo do termo\_\_ das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como ‘cultura’ (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso a aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes. (BOURDIEU, 2004, p. 221)

Do discurso de Serafina também se pode depreender a denúncia das condições precárias que os trabalhadores rurais vivenciam para desenvolver atividades na lavoura, sob condições penosas e ainda com pouco retorno financeiro para as famílias. Neste sentido, revozeia-se uma apreciação extremamente negativa das atividades desenvolvidas na agricultura familiar<sup>75</sup> de que quem trabalha no campo não tem qualificação para conseguir um emprego melhor.

Vimos como, para Antonio e Serafina, a condição de não alfabetizado é humilhante, coloca o sujeito numa situação de dependência e vulnerabilidade. Observemos agora como Rosilda significa essa condição:

#### **Excerto 06**

**ROSILDA-** a pessoa que não sabe ler é mesmo que um bicho do/um bicho bruto...uma coisa no mundo...o saber vale mais de que o ter... se você tem um saber é melhor não ter...mas eu não tive sorte de aprender...não sei de nada...acho é muito interessante... se eles ((os filhos)) se interessarem ainda dá de aprender né? assinar meno o nome...pra não ser tão burro... o pouco que aprender serve... tem velhinho com sessenta ano estudando (E03:4)

Para Rosilda, o não saber ler torna o sujeito igualável a um “bicho do/um bicho bruto uma coisa no mundo [...] burro”. Ou seja, a capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa e, como tal, constitui-se em elemento classificatório dos sujeitos em “verdadeiramente” humanos, uma vez que, caso não esteja inserido entre os que dominam a tecnologia da escrita, será o “mesmo que um bicho bruto”. Essa comparação revozeia discursos civilizatórios de supervalorização da escrita, nos quais esta teria exatamente a função de *lapidar* as populações *primitivas*.

---

<sup>75</sup> “A **agricultura familiar** está ligada à redemocratização e às categorias sociais no campo que foram agrupadas sob este novo conceito, caracterizado por Neves (2002, p.137) como ‘uma categoria de ação política que nomeia um amplo e diferenciado segmento mobilizado à construção de novas posições sociais mediante engajamento político’. Agora as entidades contrastivas são a agricultura familiar e a agricultura patronal. Pode ser incorporada na agricultura familiar toda a população agrária que administra um estabelecimento agrícola como os assentados, agricultores de subsistência, posseiros, etc” (SCHMITZ; MOTA, 2007, p. 25, ênfase do autor).

A adjetivação *bicho bruto* desumaniza o sujeito não alfabetizado ao compará-lo a um ser *bruto*, as representações do sujeito passam pela imagem que faz de si marcado pela *falta*, incompleto, grosseiro, não lapidado, inadequado às exigências de leitura e escrita que *civilizam* sujeitos de uma dada sociedade. Isto nos remete ao comentário de Lévi-Strauss quando procura caracterizar o que distingue os povos civilizados dos primitivos:

Depois que eliminamos todos os outros critérios que foram propostos para estabelecer uma distinção entre barbárie e civilização, é tentador preservar pelo menos este: existem povos com e povos sem escrita, os primeiros são capazes de armazenar suas conquistas intelectuais... enquanto os outros... parecem condenados a ficar presos numa história flutuante (LÉVI-STRAUSS *apud* GNERRE, 1998, p. 58)

O discurso de Lévi-Strauss não é solitário nas sociedades grafocêntricas que se colocam como referência de desenvolvimento social e intelectual, tendo os demais povos como *bárbaros*, atrasados. Deste modo, também os sujeitos não alfabetizados que fazem parte das sociedades regidas pela escrita são tidos, em certa medida, como não civilizados, o que explica a imagem que a enunciativa faz de si, já que sempre fora excluída do acesso às práticas de escrita e leitura. Assim, é possível compreender porque para esta “o saber vale mais de que o ter... se você tem um saber é melhor não ter”. Como não teve acesso ao saber e nem a nenhum bem (o ter), Rosilda apresenta uma visão fatalista da sua situação “eu não tive sorte de aprender... não sei de nada”, ou seja, não era seu destino aprender.

Esse discurso fatalista oculta a história de marginalização a que o sujeito é submetido \_\_ “não aprendi porque não tive sorte” \_\_ e o impede de perceber que não ser alfabetizado, não saber assinar o próprio nome, é apenas uma dentre muitas outras situações de marginalização a que é exposto. Essa compreensão ingênua da enunciativa demonstra como a exigência da educação formal nas sociedades letradas contribui para a construção de parâmetros da *cidade escriturária* (RAMA, 1984) usados para “reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa de estratificação social com alguns diacríticos relevantes para o

reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social” (GNERRE, 1998, p.30).

Ao enunciar “o saber vale mais de que o ter” a enunciadora manifesta a existência de um poder articulado ao *saber*, isto é, seu discurso revela a consciência de que são exigidos alguns elementos para que seja incluída na sociedade escriturária, sabe que “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p 37). Acredita, pois, não ter a *sorte* de ter acesso aos espaços e conhecimentos que a qualificariam a fazer parte da *ordem do discurso* escolarizado. O domínio desta prática cultural é colocado pela enunciadora no campo do destino e não da história concreta dos sujeitos.

Rama (1984, p. 29) nos demonstra como, desde a colonização das Américas, constituiu-se um processo de valorização da escrita nas cidades de modo que todos passam a desejar se apropriar desse “bem cultural” tomado como critério que autoriza e legitima as práticas de letramento, resultado de uma cultura que manteve restrito a uma elite o acesso às capacidades de leitura e escrita. Portanto, a razão pela qual a *cidade letrada* conseguiu se impor e cultivar os mitos de civilização pelo poder da escrita “se deveu ao paradoxo de que seus membros foram os únicos exercitantes da letra num meio desguarnecido de letras, os donos da escritura numa sociedade analfabeta” (RAMA, 1984, p.50)

Pautada por essa visão civilizatória da escrita, Rosilda ecoa duas vezes bastante recorrentes sobre os sujeitos analfabetos: a de que não são civilizados, de que são menos capazes e, associada a esta, a de que é vergonhoso o sujeito não saber ao menos assinar o próprio nome. Nesse sentido faz referência a campanhas de alfabetização: “o pouco que aprender serve... tem velhinho com sessenta ano estudando”, nas quais o principal objetivo é de apenas oferecer o mínimo aos não alfabetizados, aprender a assinar o próprio nome para saírem da condição de não humanos, de incapazes.

Nos excertos até aqui analisados, os sujeitos constroem representações negativas de suas práticas e de sua condição de não alfabetizados. Vejamos, porém, como a enunciadora do excerto 07 significa a sua situação de não alfabetizada.

### Excerto 07

**ELIANA-** eu sou veaca<sup>76</sup> com esse negócio de assinar papel sabe?...  
eu não gosto dessas coisas...logo quando eu vejo que o negócio tá  
pegando eu digo/ eu digo logo que não sei ler e nem escrever e nem  
sei assinar o meu nome ((risos))... ah e nos meus documentos é  
tudo analfabeto mesmo ((risos)) (E05:07)

No excerto 07, Eliana nos mostra como as identidades, neste caso o ser analfabeto, podem ser manipuladas. A enunciativa utiliza o fato de não saber ler e escrever, que em geral provoca um constrangimento nos sujeitos não alfabetizados, como mecanismo de defesa, pois é preciso ser “veaca com esse negócio de assinar papel sabe?”. A situação, que poderia evidenciar sua exclusão da sociedade escriturária, é utilizada pela enunciativa como um artifício de *resistência* nessa mesma sociedade onde o que vale é o que está escrito. Assim, quando vê “que o negócio tá pegando” diz logo “não sei ler e nem escrever e nem sei assinar o meu nome ((risos))”. Aqui, o sujeito lança mão, taticamente, da ausência de domínio da leitura para escapar de certas regras, controles impostos pela sociedade.

Na reflexão sobre o excerto 07, percebemos que os sujeitos não alfabetizados não podem ser representados sempre como vítimas passivas das situações de estigmatização a que são submetidos, atribuindo-se-lhes identidades negativas, sendo vistos como sujeitos incompletos. É notório que, em nossa sociedade, os sujeitos com nenhuma ou pouca escolarização são quase sempre colocados no lugar de subalternos; entretanto, é preciso reconhecer que, ao longo da História, eles constroem *maneiras de fazer*, resistindo com criatividade, como todo sujeito histórico submetido à estrutura, dentro desta mesma sociedade que restringe seu espaço de atuação social.

---

<sup>76</sup> O mesmo que “velhaca”: “Adj. Que ludibria de propósito ou por má índole; esperta; que não se deixa enganar” (FERREIRA, 2009).

A enunciadora do excerto 07, leva-nos a refletir sobre como, em algumas circunstâncias, os sujeitos fazem uso de *estratégias de identidade* (CUCHE, 1999), pois conforme Cuche

a identidade não é absoluta, mas relativa. O conceito de estratégia indica também que o indivíduo, enquanto ator social, não é desprovido de uma certa margem de manobra. Em função de sua avaliação da situação, ele utiliza seus recursos de identidade de maneira estratégica. Na medida em que ela é um motivo de lutas sociais de classificação que buscam a reprodução ou a reviravolta das relações de dominação, a identidade se constrói através das estratégias dos atores sociais (CUCHE, 1999, p. 196).

Eliana demonstra que a identidade “não alfabetizado = incapaz” pode ser usada sem a conotação de humilhação verificada nos enunciados dos excertos 04, 05 e 06. Reconhecendo que as identidades são construções sociodiscursivas, assumimos que as identidades podem ser táticas ou estratégicas (DE CERTEAU, 1994) e funcionar como um meio para se atingir certos objetivos, neste caso, não ter de assinar papéis e não se comprometer com nenhum negócio.

A enunciadora do excerto 07 demonstra ainda como os sujeitos constroem maneiras de agir que lhes permitem redirecionar os sentidos do não saber ler e escrever na medida em que *se aproveitam* destas inabilidades a fim de não se prejudicarem em dados eventos de leitura e escrita. Por isso, afirmamos com De Certeau (1994), que os sujeitos em situação de marginalização, aqueles que se encontram numa situação de *dominação*, são criativos e desenvolvem *táticas*, “movimento dentro do campo inimigo (que) tem por lugar senão o do outro e por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto” (DE CERTEAU, 1994, p. 69). As *táticas* construídas pelos sujeitos configuram-se em práticas sutis de resistência diante da exploração e exclusão a que são submetidos.

Aqui analisaremos excertos das narrativas produzidas por *Eliana* (cf. p. 124), *Sebastiana* (cf. p. 114), *Laila* e *Aila*.

1) *Laila*, paraense de 45 anos, filha de pescadores da cidade de Marabá. Conta que sua mãe estudou a 1ª série e sabia ler algumas coisas e fazer conta, mas o pai não foi alfabetizado.

Mãe de 6 filhos, casou-se muito jovem e vivia com o esposo nas fazendas onde ele trabalhava como vaqueiro. Na época da realização da entrevista, estava frequentando a turma de alfabetização de adultos e representava o seu NF no setor de segurança; e

2) *Aila*, tocaninense de 49 anos. Não frequentou a escola quando criança. Orfã de pai e mãe foi criada pela avó, também não alfabetizada, que sempre morou no interior onde não havia escolas próximas. Casou-se aos dezenove anos. Mãe de oito filhos, na década de 90 migrou para o Pará com o esposo para trabalhar em fazendas da região de Marabá. Em 2004, começou a participar do acampamento Lourival Santana. Em 2006 estava frequentando uma turma de alfabetização de adultos. Teve de parar de estudar por problemas de visão. À época da entrevista era representante do seu NF no setor de Saúde.

Observemos que sentidos são construídos sobre os sujeitos não alfabetizados nos excertos 08 a 11:

#### **Excerto 08**

**ELIANA-** minha irmã eu acho que é importante a gente ir aprender sabe? porque uma pessoa que ele não sabe ler e nem escrever ele é cego no mundo...ele não sabe de nada...ele tá andando numa rua aqui...mesmo que ele caçando por um acaso um supermercado uma farmácia...se ele não souber ler e se ele não tiver perguntando um e outro ele não sabe...talvez o nome tá lá mas a gente não sabe ler né? aí a gente passa por ali umas dez vezes...não SABE aí tem que tá perguntando um e outro... (E 05:4)

#### **Excerto 09**

**SEBASTIANA-** nós tamo fazendo a terceira e a quarta...mas hoje eu já consigo já ler uma palavra... já:: quando eu tô andando na rua eu olho pra uma placa e já dou conta de falar os nome não tô mais aquela cega que nem eu era...eu hoje já dou conta e aí minha filha a vida complicada é essa mesmo... mas só que tá ficando melhor porque ho::je eu já enxergo...já tô lendo (E07:15)

#### **Excerto 10**

**AILA-** a coisa mais importante que tem na vida da gente é a leitura né?...porque saber é bom demais é bom demais...e mais é ruim a gente cego siá...depois que eu enxerguei um pouquinho eu achei que (melhorou) muito o negócio na minha vida...e eu achava ruim demais a gente não saber de nada...é ruim demais...fica difícil...eu ia fazer compra mais as minhas colega aí ia olhar o preço né? eu olhava e nada minha irmã...agora quando eu pego eu já vou olhar o preço daquele negócio (E01:6)

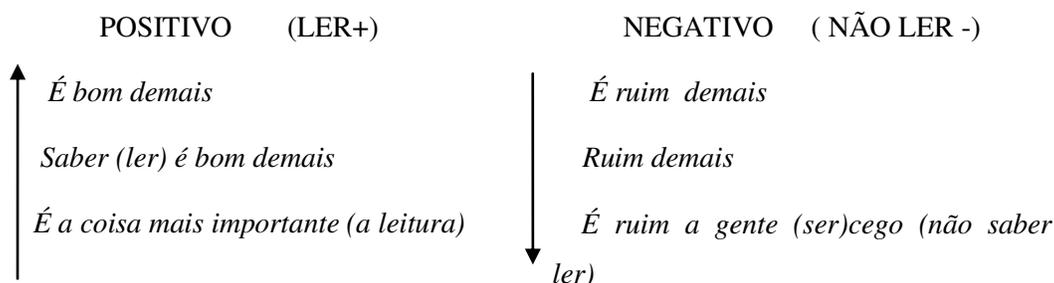
Observa-se, nos excertos 08 a 10, que as enunciantoras constroem apreciações de si como sujeitos que se constituem da *falta*, por não terem se apropriado de práticas de leitura e escrita escolar. No excerto 08, tem-se uma generalização da negação (“uma pessoa que ele não sabe ler e nem escrever ele é cego no mundo...ele não sabe de nada”), o apagamento de outros saberes em nome da escolarização, cujo saber é tido como referência das práticas de leitura e escrita, reservada a uma estrita minoria.

A enunciantora do excerto 09 também se avalia como deficiente porque não sabia ler (“não tô mais aquela cega que nem eu era”), revozeando o letramento escolar como a “cura” para tal deficiência (“nós tamo fazendo a terceira e a quarta...mas hoje eu já consigo já ler uma palavra [...]porque ho::je eu já enxergo...já tô lendo”). Desse modo, Sebastiana revela como se constitui na esfera escolar discursos que valorizam uma relação individual do sujeito com a leitura/escrita. Avaliando-se assim, o sujeito insere-se num ciclo centrípeto de legitimação (naturalização) da exclusão. Como afirma Thomas (2005):

Na sociedade ocidental moderna, o analfabetismo é de fato uma severa deficiência. O mundo moderno é inconcebível sem a palavra escrita, o analfabeto é excluído. Analfabetismo, numa cultura tão dependente da sabedoria acumulada em livros, equivale a atraso e barbárie. Para a maioria das pessoas que leem com toda a facilidade, a aplicação e os usos da escrita parecem óbvios e inevitáveis, de modo que é difícil imaginar um mundo onde eles não sejam centrais (THOMAS, 2005, p. 3).

Trata-se de um discurso cultivado pelo modelo escolar (neo)liberal, ou seja, incute-se nos sujeitos a ideia de competência individual, de modo que o sucesso ou o fracasso em relação ao domínio de habilidades de leitura e escrita é sempre individual, não entrando no cômputo as práticas socioculturais de leitura e escrita negadas historicamente a estes sujeitos em seus processos de letramento, juntamente com outras práticas políticas, econômicas e culturais.

No excerto 10, Aila constrói seu discurso numa escalaridade argumentativa<sup>77</sup> de valorização das práticas de letramento escolar e, como contraponto, desvalorização de suas próprias práticas de letramento. Ao ser questionada sobre a importância de alguém saber ler, a enunciativa significa as diferentes práticas numa escala de significações inversamente proporcionais, em que se pode constatar argumentos dispostos na seguinte escala de valores positivos e negativos relacionada a práticas de letramento:



Este discurso revela como, numa sociedade das letras (RAMA, 1984), percebem-se aqueles que não se apropriaram das tecnologias de escrita e leitura: sujeitos que se reconhecem como incapazes, deficientes e não apenas diferentes. Como se pode observar no discurso de Aila, não saber ler em nossa sociedade é representado como sendo algo extremamente ruim, está relacionado à dependência que esta ausência provoca em

---

<sup>77</sup> Sobre o conceito de Escalas Argumentativas, cf. Ducrot (1987).

relação aos que sabem ler, dependência comparada àquela de certa imagem dos diferentes fisicamente nesta sociedade excludente e homogeneizadora, porque “é ruim a gente cego siá”. Não saber ler e escrever os torna *cegos*, já que incapazes de realizar determinadas atividades que exigem o uso da tecnologia de escrita.

Essa representação do letramento escolar torna-se mais evidente pelo uso que o sujeito faz de elementos linguísticos que marcam a intensidade ao significar a prática de leitura como “a coisa **mais importante que tem** na vida da gente” e ainda “porque saber é **bom demais é bom demais**”. É nesta mesma proporção que inversamente significa a sua falta como algo “**ruim[.]ruim demais**”. O gesto que desvaloriza uma prática valoriza a outra, revelando como um discurso escolarizado, que centra suas bases no domínio individual de leitura/escrita, está presente nas imagens que os sujeitos não escolarizados fazem de si e de suas práticas.

Os sentidos que as enunciantoras dos excertos 08 a 10 constroem de alta valorização do letramento escolar explicitam o que Galvão e Di Pierro (2007) constataam ao refletir sobre os preconceitos produzidos contra pessoas analfabetas no Brasil. As autoras afirmam que:

os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da auto-estima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso as metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundidas pelos meios de comunicação social [...] dentre as quais a mais recorrente é aquela que identifica o analfabetismo à escuridão da cegueira, o analfabeto ao “cego” e a alfabetização à redentora “retirada da venda dos olhos” e saída das “trevas da ignorância” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 24)

Nos excertos 08 a 10 vimos, então, como se constroem discursos sobre o não alfabetizado construindo comparações de modo que se produz a ideia de que quem não sabe ler é *cego*. Assim, reforçando uma representação positiva da escrita e apagando os saberes e letramentos sociais que os sujeitos não alfabetizados constroem e vivenciam

cotidianamente. Contudo, há dentre os não alfabetizados aqueles para quem a aquisição da leitura e escrita é algo secundário. Vejamos:

### **Excerto 11**

LAILA- pra mim a terra é mais importante quase do que todo estudo...porque a gente estuda BASTante...a não ser que seja uma pessoa que se forme pra ser um mé::dico pra ser alguma coisa mais importante...um juiz...um advogado...que ele viva por conta de si...não tem quase importância a leitura pra pessoa trabalhar sendo empregado dos outros...porque ele tem leitura mas ele continua vivendo sempre no cativeiro do patrão [...]e dentro de um pedaço de terra da gente não...a gente pode criar...pode plantar...ali a gente propriamente...a gente mesmo é o patrão da gente mesmo... então que veve por conta né? (E08:5)

No fragmento do excerto 11 a enunciadora legitima em seu discurso o conhecimento escolar como a possibilidade da conquista de autonomia e independência do sujeito que se forma (“a não ser que seja uma pessoa que se forme pra ser um mé::dico...pra ser alguma coisa mais importante...um juiz um advogado que ele viva por conta de si”), ou seja, estuda-se para ter uma profissão autônoma. Observa-se como Laila ecoa vozes do senso comum, nas quais há a representação de a quais profissões o sujeito deve aspirar se formar para se tornar de fato independente, isto é, as profissões que dão *status*, reconhecimento e autonomia ao sujeito (ser um mé::dico [...] um juiz um advogado”), permitindo-lhe conquistar o seu lugar, ser alguém. Entretanto, a enunciadora ressalta que apenas o saber ler e escrever não garante a inclusão dos sujeitos (“não tem quase importância a leitura pra pessoa trabalhar sendo empregado dos outros...porque ele tem leitura mas ele continua vivendo sempre no cativeiro do patrão”).

Note-se como Laila, no fragmento acima mencionado, destaca que um estudo que não forme nas profissões destacadas por ela, não serve para o trabalhador se ele tiver de continuar na condição de empregado. Nesse sentido, afirma: “pra mim a terra é mais importante quase do que todo estudo”, ecoando a voz do MST, movimento de que faz parte

e para o qual, antes de tudo, o trabalhador rural precisa ter a posse da terra para produzir e garantir condições dignas de sobrevivência, dentre as quais a garantia do direito à formação escolar desde os níveis elementares até a formação superior (CALDART, 2004).

Ao afirmar que a posse é mais importante que a escolarização, Laila constitui seu discurso por meio de uma contradição. Empregando o operador *quase* ressalta que a terra não é mais importante que todo e qualquer estudo, ela é mais importante que o estudo que não forma médicos, advogados nem juízes, pois que importância tem “a leitura pra pessoa trabalhar sendo empregado dos outros [...] vivendo sempre no cativeiro do patrão”?

O discurso de Laila pode ser compreendido a partir das análises feitas por Galvão (2004) e Maher (1989), as quais demonstram que há muitos adultos não alfabetizados para quem as práticas sociais de letramento tiveram mais relevância em sua história de contato com a escrita do que a falta de acesso ao letramento escolar. Como mencionamos anteriormente (p. 139ss), Maher reflete sobre a trajetória de dona Cida. Galvão (2004) reflete sobre os discursos de Zé Moreno, pernambucano que afirma ter se alfabetizado com o “professor mundo” (GALVÃO, 2004, p. 147). Nestes trabalhos as autoras demonstram como adultos não alfabetizados que integram o grupo de indivíduos que não tiveram condições de acesso à escrita, nem na família nem na escola, desenvolvem meios de lidar com os desafios do cotidiano nas cidades, que exigem um conhecimento cada vez maior da escrita, sem com isso se representam negativamente em relação aos alfabetizados.

### 6.3 REPRESENTAÇÕES DE SI E DAS PRÁTICAS DE ESCRITA

Ao falarem de suas práticas de escrita, os sujeitos quase sempre reproduzem discursos de deslegitimação das suas práticas e valorização das práticas escolarizadas, sempre reforçando uma perspectiva de práticas individualizadas de uso da escrita. Vejamos os discursos de Aila e Antonio.

### Excerto 12

**AILA-** eu escrevo agora só que eu fico pensando assim que não tá certo sabe... porque quando eu faço alguma coisa sabe... mas eu fico sempre pensando assim "será que isso aqui tá certo?" "eu acho que não tá certo não"... eu penso assim que não tá certo do jeito que os outros faz porque eu não entendo as letras dos outros... eu não entendo as letras dos outros agora as minhas... que eu faço... eu entendo ((risos))... aí a minha avó falava assim/ minha vó dizia assim "é:: escreva quem quiser e lê quem souber" ((risos))... ela falava desse jeito... aí qualquer um pode escrever e quem souber vai dizer (E01:5)

### Excerto 13

**ANTONIO-** minha mãe me botou na escola só que eu/ num num entrou o estudo na minha cabeça...eu ia/num passei do abc...nunca dei o abc... na minha vida..rasgava a carta só apontando o número..rasgava todinho... sem sem dar conta ...aí a professora dizia "é... se você não der essa lição hoje você apanha... aí que piorava...na época tinha aquelas palmatorona e amostrava aquelas palmatória e a régua né?... mais de dois anos no colégio ...e nunca dei o abc...nunca...todo tempo/aí me tiraram o lápis que era/furava com o lápis e furava só de tá apontando mas num as/num dizia o que era ...aí botava com o dedo aí foi pior que o suor molhava e eu ficava com o dedo pregado... aí foi a professora e falou pra mamãe/prá minha mãe né? disse "olha tire o seu filho...ele não dá pra essas coisas ele/você vai se preocupar mais a vida dele... e talvez até enlouquece com essas esses ( estudos ) e fica pior...então mais antes né? tirar que ele não tem esses...(problemas) do estudo...tire ele que...ele só tá sofrendo mesmo (E 09: 15)

Observemos como a enunciativa do excerto 12 constrói apreciações de suas práticas de letramento e uma certa identidade de sujeito não escolarizado. Em seu discurso, Aila afirma que escreve, mas não reconhece o que faz como escrita ("eu escrevo agora só que eu fico pensando assim que não tá certo sabe"), tendo em vista que não sabe se *os outros* vão ler o que ela escreve, apesar de ela mesma conseguir ler ("eu penso assim que

não tá certo do jeito que os outros faz”). Os *outros* mobilizados neste enunciado remetem aos escolarizados, autorizados a dizer quem sabe e quem não sabe escrever.

Note-se que a condição de sujeito letrado ou não, coloca a enunciadora numa relação consigo mesma, relação esta sempre mediada pelos valores de uma sociedade grafocêntrica (será que isso aqui tá certo?” “eu acho que não tá certo não” ). Para entender suas práticas a enunciadora traz o *outro* para seu discurso. O predicador “certo” mostra a presença de um discurso escolar dominante, valorativo, impregnado de um certo juízo de valor, haja vista que se há um modo *certo* de escrever há um *errado*, e o primeiro é sempre o que serve de parâmetro na construção das representações dos sujeitos.

O discurso de Aila é assim constituído de diferentes *vozes* numa relação polêmica, caracterizando o que Bakhtin (2002[1975]) denomina *polifonia*. Para o autor o objeto do discurso

está amarrado e penetrado por idéias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com ele em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; [...] O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN,2002, p. 86)

A polifonia é, então, um modo de se compor a *plurivocalidade*, ou seja, um discurso é polifônico quando se percebem nele acentos de valor que se confrontam, quando ocorre um confronto entre duas posições; caso contrário, há apenas *plurivocalidade*, muitas vozes (não necessariamente conflitantes) na composição de dado discurso.

No excerto 12, a enunciadora mobiliza marcas que produzem o clivamento do sujeito em relação ao seu próprio saber, no que diz respeito ao domínio de práticas de

leitura/escrita, nos termos exigidos pela escola. As lexicalizações *será* e *acho* (“eu fico pensando será que isso aqui tá certo? eu acho que não tá certo não eu penso assim que não tá certo do jeito que os outros faz”) produzem modalizações que denunciam esta relação instável entre o saber e o fazer. Mas esta relação tem também como medida o *outro* - sujeitos que dominam práticas de leitura e escrita, tendo como representação um modelo de língua legitimada por grupos sociais que a dominam (“eu penso assim que não tá certo do jeito que os outros faz porque eu não entendo as letras dos outros”).

Mesmo não sendo escolarizada, Aila não escapa às representações de letramento escolar, da normatização da língua porque vive numa sociedade *letrada, escriturária* (RAMA, 1984). Por isso mesmo o *outro* é instaurado no seu discurso por um gesto de incompreensão, pelo avesso, pois ao dizer “não entendo as letras dos outros” pode significar também que não é compreendida pelo *outro*, tanto é que introduz em seu discurso um “*outro*” (a avó) para tentar resolver a ambiguidade constitutiva dos discursos e dos sujeitos: “escreva quem quiser e lê quem souber”, ou seja, na verdade o mesmo sujeito que enuncia também denuncia que o *outro* (o escolarizado) se coloca numa posição de incompreensão do discurso do não escolarizado, justamente porque é um discurso não filtrado pelo código de prestígio, a norma.

Numa afirmação marcada pela *plurivocalidade* (BAKHTIN, 2002[1975]), Aila traz a voz da avó, busca o *outro* a compor sua narrativa: é pela voz da avó que o sujeito constrói o seu discurso de forma a não ser totalmente responsável por ele, para salvaguardar sua posição daquilo que enuncia. Por este discurso, ao mesmo tempo em que subverte a norma, se submete a uma dada ordem: a todos é possível escrever; é um querer, mas ler é para quem o sabe, domina uma tecnologia específica.

No excerto 13, Antonio descreve uma experiência traumática com a escola, a partir da qual constrói uma representação de si como incapaz de aprender (“minha mãe me botou na escola só que eu num num entrou o estudo ...na minha cabeça...eu ia...num passei do abc...nunca dei o abc... na minha vida”). Como não aprendesse, a professora sugeriu à mãe que o tirasse da escola para ele sofrer menos (“aí foi a professora falou pra mamãe/pra minha mãe né? disse ‘olha tire o seu filho...ele não dá pra essas coisas ele/você vai se

preocupar mais a vida dele... e talvez até enlouquece com essas essas (estudos) e fica pior...então mais antes né? tirar que ele não tem esses...( problemas) do estudo...tire ele que...ele só tá sofrendo mesmo”).

Observamos que o enunciador do excerto 13 constrói de si uma imagem de incapaz e não consegue refletir sobre as situações repressivas a que era submetido pela professora (“aí a professora dizia ‘é... se você não der essa lição hoje você apanha’... aí que piorava...na época tinha aquelas palmatorona e amostrava aquelas palmatória e a régua né?... mais de dois anos no colégio ...e nunca dei o abc”), apesar de mencioná-las. Esse modo de se representar, assumindo a responsabilidade pelo fracasso escolar como algo individual, aproxima-se de certas concepções correntes predominantes em discursos políticos de programas de erradicação do analfabetismo, apresentando-o ora como “uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo”-, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” (FREIRE, 1981, p. 11).

A situação enunciativa do excerto 13 nos revela que o sujeito não atendeu as expectativas da escola (“aí foi a professora e falou pra mamãe/pra minha mãe né? disse ‘olha tire o seu filho...ele não dá pra essas coisas ele/você vai se preocupar mais a vida dele... e talvez até enlouquece”). A expressão “olha tire o seu filho...ele não dá pra essas coisas” é prova de um processo de ensino/aprendizagem que se caracteriza de forma estigmatizadora e excludente. O enunciado “e talvez ele até enlouquece” mobiliza sentidos alojados em interdiscursos que culpam e responsabilizam os sujeitos da aprendizagem, criando patologias para justificar um fracasso que é da escola e não do educando.

Em síntese, pelo que vimos neste capítulo, grande parte dos sujeitos participantes dessa pesquisa constroem representações negativas das suas práticas de letramento em função das representações muito positivas que fazem de certos modelos de letramento escolar. Observamos que a faixa etária parece ser uma variável que interfere na construção dessas representações, pois todos os que representam negativamente suas práticas de letramento e apresentam uma visão ingênua do letramento escolar tem mais de 60 anos. Apenas alguns dos entrevistados, a maioria desses com menos de 50 anos,

revelam identidades positivas de si com relação às suas práticas de letramento, considerando os conhecimentos que dominam da produção de certos gêneros discursivos (José), as desconfianças que têm do uso da linguagem escrita, desenvolvendo assim estratégias de defesa a partir da manipulação das identidades negativas construídas sobre adultos não alfabetizados (Eliana) e, ainda, a consciência de que apenas o desenvolvimento de capacidades elementares de leitura e escrita não garantem a mudança dos sujeitos de uma situação de marginalização para o seu reconhecimento como cidadão (Laila).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo que apresentamos objetivou refletir sobre questões relacionadas aos modos como adultos não alfabetizados significam sua relação com a escrita e sua inserção em práticas letradas no contexto de um acampamento de Sem Terras no Sudeste Paraense. Maher (1989) já chamava atenção para a necessidade de se realizarem pesquisas a fim de compreender como, numa sociedade em que se faz um uso cada vez mais frequente e amplo da escrita, adultos não alfabetizados significam a sua relação com as demandas da sociedade letrada de maneira que as propostas de educação formal, particularmente de projetos de alfabetização de adultos, fossem pautadas pelas representações que os sujeitos constroem sobre a escrita e como constroem suas identidades a partir dessas representações. Como afirma Gnerre (1998)

Quando refletimos sobre a alfabetização devemos pensar que os alfabetizandos, sejam eles crianças ou adultos, são necessariamente membros de grupos étnicos e de classes sociais assim como os próprios alfabetizadores. Eles compartilham atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita, sua natureza, suas funções e os valores que a ela estão associados, da mesma forma que nós (os alfabetizadores reais ou em termos sociohistóricos) compartilhamos atitudes, crenças, hipóteses sobre a escrita. [...] assim como em outras atividades, também na atividade específica do processo de alfabetização, interpretações recíprocas defrontam-se: nós os interpretamos e ao seu mundo, projetamos sobre eles a nossa perspectiva profundamente letrada e grafocêntrica do nosso mundo sociocultural. Eles nos interpretam como portadores de valores diferentes ou, no mínimo, de uma técnica e de um saber que eles por uma razão ou outra não controlam. *Temos assim que pensar num processo dinâmico de interpretação recíproca e de negociação das representações que acontece naquele tipo específico de interação social que é a situação de alfabetização* (GNERRE, 1998, pp. 45-46, ênfase adicionada).

Assim, refletimos sobre os sentidos do letramento para um grupo social duplamente marginalizado: por ser analfabeto e trabalhador rural. Como mostramos no capítulo um, ao discutir sobre a luta empreendida, desde fins dos anos 1990, por

movimentos sociais do campo pela construção de políticas de educação do campo, a política que os governos vinham destinando à educação dos sujeitos do campo demonstrava-se incentivadora do deslocamento do campo para cidade, criando nos sujeitos que frequentavam as escolas rurais a imagem dos centros urbanos como espaço do progresso e das possibilidades e do campo como atrasado e inferior (FERNANDES, 2008; MEDEIROS, 2002). Neste sentido, predominava uma economia de financiamento ao latifúndio que mantinha as escolas do campo em condições físicas precárias, com profissionais não preparados para atender as especificidades dos sujeitos do campo e materiais didáticos que fixavam estereótipos aos trabalhadores rurais.

Demonstramos como diversos atores sociais do campo passaram a ressaltar diferenças a fim de garantirem a igualdade, ou seja, passaram a reivindicar o reconhecimento de especificidades culturais e identitárias dos sujeitos do campo construindo mecanismos que forçassem os governos a efetivar uma política específica de Educação do Campo. Assim, conseguiram a aprovação de Diretrizes Básicas específicas para o funcionamento das escolas do campo, a criação de um departamento próprio dentro do MEC para tratar dessa educação e ainda a destinação de recursos para realização de projetos de educação em áreas rurais, como PRONERA, PRONACAMPO e a institucionalização de cursos específicos para formação de educadores do campo com a criação das Licenciaturas Plenas em Educação do Campo.

Nossa análise procurou destacar como um grupo de sujeitos que integra um movimento social, que se constitui num dos atores sociais envolvidos na luta por Educação do Campo, se representa e constrói suas identidades nas práticas de letramento que vivenciam no cotidiano de um acampamento de Sem Terras. A participação de adultos não alfabetizados nas práticas de letramento que demanda o movimento social constitui contexto significativo de produção do conhecimento, proporcionando relações diretas e indiretas com a leitura e escrita. Compreendemos que nesse contexto os sujeitos também constituem suas identidades, num processo em que percebem a língua como fator de emancipação e exclusão. Assim, percebemos como

a influência do projeto Sem Terra no meio rural brasileiro [...] abrange práticas formativas e organizacionais que revelam o caráter ideológico, situado e emancipatório de um projeto com características típicas de sociedades revolucionárias, que trabalharam prioritariamente na expansão, antes de tudo, do horizonte cultural de suas classes populares (CAMPOS, 2003, p. 191).

Constatamos que os discursos de grande parte desses sujeitos explicitam uma representação positiva do letramento escolar e negativa das suas práticas de letramento. As identidades desses sujeitos são construídas a partir das representações e apreciações que têm de si como pessoas que não frequentaram a escola, condição que é avaliada quase sempre como falta, incompletude. Disto, compreendemos que a situação marginal a que esses sujeitos estão submetidos, o seu *capital linguístico*, é elemento preponderante na construção de suas representações e identidades, posto que a construção dessas identidades é mediada pelas posições sociais que os sujeitos ocupam em diferentes contextos sócio-históricos.

As práticas de letramento nas quais os sujeitos desta pesquisa estão inseridos no acampamento, ainda que de forma indireta, não são identificadas por (todos) eles como processos sociais dos quais tomam parte ativamente em seu cotidiano; o que prevalece no imaginário da maioria deles é a representação de uma certa inaptidão para a participação em eventos que demandem o uso da escrita. Mas há exceções: José, explica-nos os procedimentos que adota na elaboração de um relatório de produção anual do acampamento. Revela o domínio de conhecimentos matemáticos complexos que aprendeu no cotidiano das atividades na lavoura e do acampamento. Eliana, revela como as identidades sociais são construídas relacionalmente, a partir das representações e apreciações que os sujeitos fazem nas interações sociais. Ela demonstra como os discursos que, em certos contextos, marginalizam e produzem identidades negativas de adultos não alfabetizados, em algumas circunstâncias são apropriados por esses adultos e utilizados tática e estrategicamente por eles. Laila, revela uma desconfiança quanto aos benefícios que o domínio da escrita e leitura possam trazer para a vida de alguém. Para ela, o simples domínio de habilidades básicas de leitura e escrita não faz o adulto não alfabetizado sair da

situação de marginalização. Segundo ela, há certos saberes que colocam o sujeito na situação de cidadão e de imposição de respeito ante a sociedade, os saberes que o tornam um médico, um advogado. Assim, para Laila, a posse da terra tem um valor mais importante “quase que todo estudo”. Esses são dados que apontam para demandas de políticas públicas do campo, sempre considerando as realidades dos sujeitos que vivem nestes espaços sociais.

Esses resultados são significativos no sentido em que sinalizam caminhos por onde começar um processo de ensino/aprendizagem que seja afirmador de identidades positivas dos jovens e adultos que reivindicam o saber agenciado pela escola. Nesse sentido, Vóvio (2007) ressalta a contribuição dos estudos de letramento para os processos de alfabetização, afirmando que, a partir destes, o foco passa “da linguagem escrita em si para as práticas e situações em que a escrita é central; reconhece-se que, simultaneamente à aquisição da escrita, se apreende a diversidade de seus propósitos e usos sociais” (VÓVIO, 2007, p.54).

Considerando o foco dos processos de alfabetização nas práticas sociais de uso da escrita, acreditamos que as questões apontadas ao longo de nossa análise podem ajudar a pensar um currículo para a EJA das escolas do campo que dê visibilidade às trajetórias de vida e experiências de letramento que os sujeitos realizam no cotidiano das práticas discursivas que constituem a dinâmica do campo. Nesse sentido, é importante considerar a perspectiva freiriana de alfabetização de adultos que se preocupa em realizar uma alfabetização coerente com as experiências, identidades e trajetórias dos sujeitos que não tiveram acesso à educação formal em períodos anteriores. Nas palavras de Freire (1981),

para ser um ato do conhecimento, o processo de alfabetização de adultos deve, de um lado, necessariamente, envolver as massas populares num esforço de mobilização e de organização em que elas se apropriam, como sujeitos, ao lado dos educadores, do próprio processo. De outro, deve engajá-las na problematização, permanente de sua realidade ou de sua prática nesta. (FREIRE, 1981, p. 37).

Paulo Freire compreende que a alfabetização de adultos das classes populares deve ser pensada não do ponto de vista da escrita como um “bem cultural” que tenha em si mesmo um valor, mas com um bem a ser apropriado pelos sujeitos marginalizados porque pode fornecer-lhes elementos para transformar a realidade em que vivem. São esses os fatores que devem nortear a prática da alfabetização da EJA para se desmistificar a concepção de alfabetização que se justifica nela própria, comprometida em passar conhecimentos da estrutura linguística, normas e convenções da língua.

No discurso dos sujeitos participantes desta pesquisa delinea-se, pois, a orientação para a elaboração de um currículo coerente com as identidades dos educandos das turmas de EJA das escolas do campo superando perspectivas correntes que têm orientado os projetos de educação de jovens e adultos no Brasil, nas quais a preocupação com as altas taxas de analfabetismo não se traduz em propostas de educação que partam do que significa para esses adultos ler e escrever. Ao contrário, as políticas de EJA tem se realizado a partir de diversos programas emergenciais, cujo objetivo se concentra em proporcionar o conhecimento técnico das primeiras letras, nos quais os sujeitos têm de adequar-se a propostas de ensino alheias a sua realidade (RIBEIRO, 1999; DI PIERRO, 2001; VÓVIO, 2007). Este estudo objetivou trazer elementos que ajudem a re-enfocar e a redirecionar essas políticas.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

ASSIS, William Santos de. **A construção da representação dos trabalhadores rurais no sudeste paraense**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. 2007. 242 f.(Tese de Doutorado)

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich/VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaiévitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004. (publicação original em 1929).

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso no romance. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich **Questões de literatura e de estética – A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2002 (publicação original em 1975).

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1981.

BARROS, Osvaldo Santos. **Astronomia indígena dos Tembé-Tenetehara**. Natal- RN: Editor Geral Bernadete Barbosa Morey, 2004.

BARTLETT, Lesley. Human Capital or Human Connections? The Cultural Meanings of Education in Brazil. **Teachers College Record**, Vol. 109, nº 7, July 2007, pp. 1613–1636.

\_\_\_\_\_. Social Studies of Literacy and Comparative Education: Intersections. **Current Issues in Comparative Education**, 5(2), 2003, pp. 67-76.

BARTON, David e HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.

BARTON, David. Literacy practices. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary & IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. pp.07-15.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu – MG. Anais 2006. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em 20/01/2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRASIL. **II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”**: Texto-base. Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**: Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de Abril de 2002. Brasília, 2002.
- BRELAZ, Walmir Moura. **Os sobreviventes do Massacre de Eldorado do Carajás**: um caso de violação do princípio da dignidade da pessoa humana. Belém: [s.n.], 2006.
- BUNZEN, Clécio. Os significados do letramento escolar como uma prática social. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). **LetramentoS**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, p. 67-86, 2008 (NEAD Especial; 10).
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- \_\_\_\_\_. O MST e a formação do sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**: dossiê desenvolvimento rural. São Paulo: Universidade de São Paulo/Instituto de Estudos Avançados, vol. 15, nº 43, Setembro/Dezembro de 2001.
- CAMPOS, Samuel Pereira. **Práticas de letramento no meio rural brasileiro**: a influência do Movimento Sem Terra em escola pública de assentamento de reforma agrária. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, p. 125-161, Agosto/2002.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, nº 15, p. 385-417, 1999.
- \_\_\_\_\_. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 233-252.
- \_\_\_\_\_. Ensino de português: a formação do professor leitor, autor e analista de textos. **Prepes Virtual**, PUC/MG, 2000.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto; BORTONI RICARDO, Stella Maris (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CÉSAR, América Lúcia.; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, Marilda do Couto.; BORTONI RICARDO, Stella Maris (org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 45-66.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: new literacies, new learning. **Pedagogies: An International Journal**, V. 4(3), 2009, p. 164-195. Disponível em: <http://newlearningonline.com/kalantzisandcope/research-and-writing/>, acesso em 05/08/2011.

\_\_\_\_\_. **Multiliteracies** – Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006.

CUCHE, Denys. Cultura e identidade. In: **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 1999, p. 175-202.

DE CERTEAU, Michel. **A cultura no plural**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 12-43.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas-SP: Pontes, 1987.

EMMI, Marília. **A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais**. Belém: CFCH/NAEA/UFPA, 1987.

ERICKSON, Frederic. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITROCK, M. C. **Métodos cualitativos y de observación**. Barcelona: Paidós, 1989. p. 195-301.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-63.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 39-66 (NEAD Especial; 10).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

FERREIRO, Emília. Fala mestre! Alfabetização e cultura escrita. **Revista Nova Escola**. São Paulo, nº 162, ano 17 , pp. 27-30, maio 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetização e Letramento: Como negar nossa história**. Porto Alegre: Instituto Paulo Freire, 2005. Disponível em <[http://www.paulofreire.org.br/Moacir\\_Gadotti/Artigos/Português/Educacao\\_Popular\\_e\\_EJA/Alfa\\_b\\_Letramento\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org.br/Moacir_Gadotti/Artigos/Português/Educacao_Popular_e_EJA/Alfa_b_Letramento_2005.pdf)> . Acesso em 22/01/2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004, pp. 125-154.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GEE, Jean Paul. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses** (2nd ed.). London and Bristol, PA: Taylor and Francis, 2008, pp. 62-66.

GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. 2010, no prelo.

GERKEN, Carlos Henrique de Souza. Escolarização e apropriação da escrita nas Aldeias Xacriabá: elementos da teoria psicológica necessária. **Anais da 24ª Reunião da ANPED**, Caxambu-MG, 2001, pp. 1-14.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOLDBART, Juliet; HUSTLER, David. Ethnography In: SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. **Research methods in the social sciences**. London/ New Delhi: SAGE Publications, 2005, p. 16-23.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** .Universidade de São Paulo: USP, 2005, pp. 6774-6792.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP& A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications Press, 1997.

\_\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, pp. 17-46, jul./dez., 1997a.

HÉBETTE, Jean. **Cruzando a Fronteira**: 30 anos de estudo do campesinato na Amazônia. Belém. EDUFPA, 2004.

IANNI, Otávio. **A luta pela Terra**: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia. Petrópolis: Vozes, 1978.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

MAHER, Tereza Machado. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada**: faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

\_\_\_\_\_. No mundo sem escrita... **Leitura**: teoria e prática, Campinas, ALB/FE da UNICAMP, nº 12, pp. 42-46, 1989.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995, pp. 239-266.

MEDEIROS, Evandro Costa de. **A dimensão educativa da Mística Sem Terra**: a experiência da Escola Nacional “Florestan Fernandes”. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, nº 79, pp. 15-38, Agosto/ 2002.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEW LONDON GROUP (GNL). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies** – Literacy Learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006 [2000].

OLESEN, Virginia L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 209-235.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRRN, 2008.

PEREIRA, Ivani Aparecida. **A oralidade letrada de lideranças não escolarizadas**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PETIT, Pere. **Chão de promessas: elites políticas e transformações econômicas no Estado do Pará pós-1964**. Belém: Editora Paka-Tatu, 2003.

PRETI, Dino (org.). **Análise de Textos Oraís**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1993, pp.: 11-12).

RAMA, Angel. **A Cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino**. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

RIBEIRO, Nilsa Brito. **A paráfrase: uma atividade argumentativa**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas- SP: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetismo(s), letramento(s), multiletramento(s): desafios contemporâneos à Educação de Adultos. IN: COSTA, Renato Pontes; CALHÁU, Socorro (orgs). **“... e uma Educação pro povo, tem?”**. Rio de Janeiro: Editora Caetés, 2010. (Seminários NEAd, vl. 1)

\_\_\_\_\_. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

SARRO, Ramon; LIMA, Antónia Pedrosa. Introdução- Já dizia Malinowski: sobre as condições da possibilidade da produção etnográfica. In: **Terrenos Metropolitanos: ensaios sobre produção etnográfica.** Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006, pp. 17-34.

SCHMITZ, Heribert; MOTA, Dalva Maria da. Agricultura familiar: elementos teóricos e empíricos. **Revista Agrotrópica.** Itabuna, v.19, p.21-30, 2007.

SCHMITZ, Heribert. Campesinato: ensaio sobre a utilidade de um conceito na atualidade brasileira. **Anais do XXXII Encontro Anual da ANPOCS.** Caxambu-MG, 2008, pp. 22-39.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; PIETRO, Jean-François de. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 169-190.

\_\_\_\_\_. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 139-172.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-79.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SITO, Luanda. **Ali tá a palavra deles: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul.** Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2010.

- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 2005b.
- \_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, nº 25, p. 05-17, Janeiro-Abril/2004.
- SOUSA-SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 13ª ed., 2002.
- SOUSA-SANTOS, Boaventura de; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010, pp. 25-68.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: culturas e identidades no movimento hip-hop. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- SOUZA, João Francisco. **E a educação? Que? A educação na sociedade e/ou a sociedade na educação**. Recife: Bagaço, 2004.
- STREET, Brian V. Perspectivas interculturais sobre letramento. **Filologia lingüística portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2006.
- \_\_\_\_\_. The Limits of the Local-‘Autonomous’ or ‘Disembedding’? **International Journal of Learning** . Columbia Teachers College, Columbia university, Vol. 10, p. 2824-2830, 2003.
- \_\_\_\_\_. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical Approaches to Literacy in Theory and Practice. **Current Issues in Comparative Education**, Vol. 5(2), pp. 77-91. Columbia Teachers College, Columbia university, 2003a.
- \_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TERZI, Sylvia Bueno. **Ruptura e retomada na comunicação**: o processo de construção de leitura por crianças de periferia. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento do letramento em situações de interação bicultural. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, 1994, pp. 107-120.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. Edição revisada. São Paulo: Cortez, 2006 [1988].

THOMAS, Rosalind. **Letramento e oralidade na Grécia antiga**. São Paulo: Odysseus Editora, 2005.

TÔRRES, Maria Emília Almeida da Cruz. **Expectativas de letramento de uma comunidade rural e o letramento sancionado na escola local**: cooperação e conflito. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago-2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 25/11/2010.

\_\_\_\_\_. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010, pp. 127-135.

VÓVIO, Cláudia Lemos. **Entre discursos**: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadoras de jovens e adultos. Tese de Doutorado. Campinas-SP, 2007.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). **LetramentoS**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

WINKIN, Yves. **A Nova Comunicação**: Da Teoria ao Trabalho de Campo. Campinas-SP: Papyrus, 1998.