

Letramento(s) e identidades na luta por Reforma Agrária no sudeste paraense

L. R. de Sena; M. C. M. Alencar

Campus Rural de Marabá, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), 68500-000, Marabá-PA, Brasil.

cristinaufpa@yahoo.com.br

(Recebido em 05 de junho de 2013; aceito em 13 de março de 2014)

Este trabalho analisa processos discursivos de constituição de identidade(s) de trabalhadoras rurais não alfabetizadas. Nossa atenção volta-se, especialmente, para elementos linguístico-discursivos que indiciam suas representações acerca do letramento escolar e de suas práticas de leitura e escrita em situações não escolares, procurando compreender como se constituem enquanto sujeitos que participam da luta por Reforma Agrária. Utilizando metodologias dos estudos discursivos bakhtinianos, analisamos fragmentos de três entrevistas que constituem um *corpora* já existente num banco de dados da Universidade Federal do Pará, Campus de Marabá. Os resultados nos mostram que as trabalhadoras rurais não alfabetizadas constroem representações negativas das práticas de letramentos vernaculares e que há uma supervalorização do poder da escrita nas representações dos sujeitos da pesquisa, particularmente do modelo de escrita escolar que eles têm construído.

Palavras-chave: Identidades; Trabalhadoras rurais; Letramento.

Literacy and identities in the struggle for agrarian reform in southeast of the state of Pará.

This study analyzes the discursive processes of identity (ies) formation of illiterate rural workers. Our attention turns especially to linguistic-discursive elements that indicate their representations about the school literacy and their practices of reading and writing in non-school situations, trying to understand how to set up as subjects of the participate in the struggle for agrarian reform. Using methods of discourse studies Bakhtin, we analyzed fragments of three interviews that are a *corpora* existing in the database of the Universidade Federal do Pará, *Campus* of Marabá. The results show that the illiterate rural workers build negative representations of vernacular literacy and that speakers overestimate the power of the written representation, specially the model of school writing they have constructed.

Key-words: Identities; Rural workers; Literacy.

1. INTRODUÇÃO

Desde os anos de 1990 tem-se ampliado o escopo dos estudos sobre os letramentos no Brasil [1]. Contudo, ainda merece atenção o estudo dos significados dos letramentos para os grupos marginalizados e, particularmente, para mulheres em situação de marginalização. Aqui realizamos uma discussão sobre a função do letramento escolar e instrumentalização da escrita por trabalhadoras rurais que integram um movimento de luta por Reforma Agrária no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Ao analisar os dados procuramos “olhar o que acontece com adultos não alfabetizados que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas” [2]. Para isso, assumimos a proposta teórica de [3] para quem os sujeitos não são apenas *consumidores* (neste caso as mulheres que não tiveram acesso ao letramento escolar) cujas ações cotidianas encontram/provocam fissuras no sistema dominante, mas sim *usuários* dos sistemas sociais. Os sujeitos que participaram de nosso estudo, mulheres não escolarizadas do campo, como demonstram as análises a seguir, também recorrem a táticas para (re)inventar o seu cotidiano numa sociedade letrada, construindo representações sobre o letramento que prevalece nesta mesma sociedade.

Assume-se aqui a postura de que não há *um* letramento, mas sim práticas de letramentos que se dão nas interações sociais; práticas que “incorporam não apenas eventos de letramento, ocasiões empíricas integradas pela escrita, como também ‘modelos populares’ destes eventos e as pré-concepções ideológicas que lhes são subjacentes” [4].

Buscamos analisar processos discursivos de constituição de identidade(s) de mulheres do campo não escolarizadas. Deste modo, procurou-se refletir, especificamente, sobre as representações que

trabalhadoras rurais fazem do *letramento* escolar e de suas relações com práticas de escrita e leitura. Assim, se pretende contribuir para a reflexão sobre uma educação que considere o cotidiano dos sujeitos e a construção de suas identidades.

As participantes de nossa pesquisa são mulheres que nunca frequentaram a escola ou estão há muito tempo longe do espaço escolar. Mulheres que assumiram os trabalhos pesados na roça, tradicionalmente tidos como “masculinos”; a chefia da casa e a manutenção da família, em função da luta constante pela sobrevivência; que têm uma história marcada pela migração, em busca de condições dignas para si e sua família. Estes fatores, associados à falta de escolas em áreas rurais, são indícios de uma situação de exclusão que é vivenciada ainda hoje por uma massa de trabalhadoras e trabalhadores rurais analfabetos, não escolarizados.

O tempo para estudar só passou a figurar no imaginário destas mulheres, segundo os relatos, como uma possibilidade real, quando se integraram no acampamento de trabalhadores sem terra, tendo em vista que apenas neste contexto, no acampamento, vivenciaram uma experiência de cotidiano de atividades coletivas, serviços, tarefas e responsabilidades partilhadas. Somente quando começaram a participar do acampamento do MST, afirmam, vivenciaram oportunidades de acesso à educação escolar.

Em face do que foi exposto, organizamos o trabalho da seguinte forma: num primeiro momento tratamos do processo de formação histórica do MST e ressaltamos como a luta dos trabalhadores rurais tem pautado políticas educacionais específicas para o campo, as quais têm contribuído na consolidação da Reforma Agrária no Brasil. Em seguida, apresentamos o referencial teórico que subsidia nossa análise, promovendo um diálogo entre a perspectiva da Análise do Discurso Francesa e as Análises de Discurso pautadas pelos pressupostos do Círculo de Bakhtin [5]. Com isso, procuramos compreender o processo social de construção de sentidos e as relações de poder que os orientam. Num outro momento, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados na constituição do *corpora* aqui analisado. Por fim, procedemos às análises, inicialmente explicitando que nos orientamos pela perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (NLS) [4], por meio da qual se compreendem os letramentos como práticas sociais de uso da escrita engendradas nas relações de poder. Também neste tópico demonstramos como os sujeitos constroem discursivamente – a partir das representações que constroem de si, dos seus *outros* e da própria escrita – suas identidades sociais em função dos sentidos que atribuem às suas práticas sociais de uso da escrita (letramentos).

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1 A Educação como um Instrumento na Luta pela Reforma Agrária: O Caso do MST.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) foi criado, oficialmente, no ano de 1984, no Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado entre os dias 21 e 24 de janeiro, na cidade de Cascavel, no Paraná. Desde então, o MST tem se expandido e se organizado em todas as regiões do Brasil. Mas, apesar de uma data oficial de criação desse movimento, [6] nos chama a atenção para o fato de que “o MST não teve sua criação no 1º Encontro Nacional de Sem-Terra, em janeiro de 1984, mas nas primeiras ocupações de terra organizadas no sul do país em 1979”. Segundo este autor, a gestação do MST ocorre entre o final da década de 1970 e início da década de 1980.

O MST tem assumido um lugar de destaque nacional na luta contra a concentração de terras e pela realização da Reforma Agrária no Brasil. Ao longo desse processo de constante luta e resistência frente ao latifúndio o MST tem demonstrado uma habilidade de diálogo com o Estado brasileiro, diferenciando-se dos posseiros que, nas décadas de 1970 e 1980, adotavam uma postura mais radical de conflito, não com o Estado, mas com o grileiro. Assim, pode-se afirmar que esse movimento é fruto de um longo processo de formação histórica brasileira, processo este marcado, em sua estrutura, pela grande concentração fundiária, bem como a constituição de um grosso populacional de desassistidos e miseráveis no campo.

De acordo com [7], o MST, à medida que vem demonstrando um grande nível de organização conquistou um importante espaço político na sociedade brasileira. Esse fato obrigou o Estado a considerá-lo como um de seus principais interlocutores no que diz respeito à questão agrária no país. Além disso, esse protagonismo do MST forçou o Estado brasileiro a tratar as questões agrárias numa

perspectiva diferente daquela adotada pelos governos militares, nas décadas de 1970 e 1980, isto é, não mais como uma questão de polícia, mas de políticas públicas.

Esse deslocamento na perspectiva de tratamento da questão agrária nacional – de polícia à política – não se deu gratuitamente, mas ocorreu em virtude de uma série de lutas dos Movimentos Sociais que atuam na defesa de uma Política Nacional de Reforma Agrária, dentre eles, o MST. O Massacre de 19 agricultores militantes do MST, em Eldorado dos Carajás/PA, no ano de 1996, repercutiu nacional e internacionalmente no sentido de forçar o Estado brasileiro a adotar urgentemente uma nova postura de Reforma Agrária.

Dentre as estratégias adotadas por esse movimento social, no sentido de viabilizar a Reforma Agrária no Brasil, destaca-se o incentivo à educação. Historicamente, a educação tem sido um fator de suma importância na formação política dos que militam no MST e, além disso, tem sido fundamental na formação técnico e acadêmica de alguns assentados.

Acerca da centralidade da educação na luta pela Reforma Agrária no Brasil, afirma Caldart:

O MST incorporou a escola em sua dinâmica, isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menos intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente consolidada como sua marca cultural [...] e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos [8].

A preocupação do MST com a educação se dá em virtude da própria compreensão que este movimento social tem acerca da luta pela Reforma Agrária no Brasil. Para o MST, diferentemente dos posseiros da década de 1970 e 1980, a luta não se encerra com a conquista do lote. É preciso lutar ainda para garantir uma série de outros benefícios que possam contribuir para a permanência do agricultor em sua terra: infraestrutura, incentivo à produção, saúde e cultura. Na perspectiva do MST, a luta pela terra representa a luta por outra sociedade e negação da atual. [8]

Além dessa importância da escola na luta pela qualidade de vida nos assentamentos, a educação, segundo essa autora, também contribui na formação política do sujeito Sem Terra. É nesse contexto que o próprio movimento social funciona como princípio educativo. Para Caldart é ao longo do processo de militância no MST que o sujeito Sem Terra vai se formando, construindo a sua identidade.

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*, por meio de uma pedagogia própria, pela *Pedagogia do Movimento*. Vale ressaltar que por *sujeitos do campo* nos referimos aos sujeitos em situação de marginalização 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.

A *Pedagogia do Movimento* 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 [9] “o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio *movimento*”, de modo que proporciona a junção de várias pedagogias. Segundo a autora, a pedagogia do movimento “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”

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 [10]. Nesse sentido, pode-se destacar a contribuição das ações do MST, uma vez que já em fins dos anos de 1980 e início de 1990 este movimento social refletia sobre o tipo de escola que se queria nos assentamentos e ressaltava que a luta por educação escolar nos assentamentos de Reforma Agrária faria sentido:

À medida que se conseguisse mais do que colocar escolas *nos* assentamentos; era preciso construir uma escola *de* assentamento, ou seja, entrelaçada aos desafios mais importantes do Movimento naquele período histórico, que se referiam prioritariamente às relações que a escola poderia ter com a organização da produção e, mais diretamente, com implementação da proposta de cooperação agrícola, que estava em um momento forte de discussão no MST [9].

Ora, poderíamos então afirmar que a educação tem uma dupla importância para o MST, tendo em vista o seu projeto de luta contra o latifúndio nacional. Primeiramente, a educação é um instrumento que viabiliza a melhoria de vida nos assentamentos e acampamentos, tendo em vista a necessidade de formação/capacitação de pessoas para que possam contribuir em diversas atividades dentro dos acampamentos e assentamentos. Em função disso, o MST tem buscado a formação de professores para atuarem nas escolas do campo de modo a assegurar uma pedagogia que esteja em sintonia com as ideias e valores defendidos pelo próprio movimento social.

Além da formação do quadro docente, com os cursos voltados para as licenciaturas, o MST também tem buscado a formação técnico-acadêmica, tendo em vista a necessidade de formação de militantes para atuarem nas atividades produtivas dentro dos assentamentos. Portanto, em ambas as situações, o incentivo à formação acadêmica parte da perspectiva de que a Reforma Agrária, conforme já dissemos anteriormente, não se encerra com a conquista do lote, mas diz respeito à garantia de condições necessárias à reprodução social dos camponeses dentro do assentamento.

Mas, para além desse caráter técnico (de formação/capacitação de mão de obra), a educação tem também, conforme já salientamos acima, um papel na formação do sujeito sem terra que, por sua vez, não ocorre dentro de uma instituição formal de ensino (escola e/ou universidade), mas se dá no próprio processo de luta e resistência ao latifúndio. É, portanto, no bojo desse processo que se constrói o sujeito Sem Terra.

2.2 Pressupostos Teóricos para uma Análise Discursiva

As pesquisas em Análise de Discurso (AD) nortearam nossas reflexões à medida que, conhecendo a tessitura das relações sociais cotidianas, percebemos que *é no/pelo* discurso que os sujeitos se constituem e constituem a realidade por ser ele (o discurso) um modo de ação sobre o mundo e sobre os outros.

Na Análise de Discurso de perspectiva francesa a língua é compreendida enquanto “trabalho simbólico”, “um *trabalho humano*, um produto histórico-social” [11-12]. Portanto, a língua é tida como condição de possibilidade do discurso, ação dos sujeitos sobre a linguagem e a realidade social, uma vez que o discurso, palavra em movimento, está na base da produção da existência humana.

É pela linguagem que os sujeitos significam e dão sentido ao mundo físico, exterior. Na perspectiva dos estudos desenvolvidos por Bakhtin/Volochínov [13] admitimos que a linguagem se apresente enquanto um campo de tensões e interesses conflitivos, uma forma particular de cultura humana e profundamente vinculada com o social.

Assim, o sujeito, na perspectiva bakhtiniana, difere do sujeito *assujeitado* da perspectiva da Análise de Discurso francesa (AD), o qual é produzido e determinado *na* e *pela* história que produz no mesmo a ilusão da subjetividade, do sujeito origem do sentido [14]. Apesar do posicionamento extremado com a afirmação de que o sujeito é determinado pelas condições de produção do discurso, a AD admite que o sujeito é clivado, pois

ser na linguagem é ser-se estranho, isto é, ser sujeito, em termos de discurso é ser fora-de-si, é dividir-se. [...] Não se pode afirmar nem um sujeito absolutamente dono de si, nem um sujeito totalmente determinado pelo que vem de fora. O espaço da subjetividade na linguagem é tenso [11].

O sujeito 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. Nas enunciações concretas os sentidos são constituídos sempre em relação com a alteridade.

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 apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor [...] 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* [13].

Como os sentidos de qualquer enunciação são sempre constituídos em função de um auditório social, ou seja, de um interlocutor potencial, a produção dos discursos, o processo de tomada de consciência e a elaboração ideológica se realizam dentro de dois polos entre os quais oscila a atividade mental. Assim, distingue-se a *atividade mental do eu* e a *atividade mental do nós*. Na *atividade mental do eu*, há 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.

Assim, admitimos que haja uma tensão constante na construção dos sentidos, uma vez que estes são constituídos na interação entre os locutores [13].

3. MATERIAIS E MÉTODOS

A análise que apresentamos a seguir foi construída a partir do estudo qualitativo de um *corpus* que constitui o banco de dados do curso de Letras-PRONERA, um curso de Graduação em Letras para educadores/as de áreas de Assentamentos da Reforma Agrária, realizado nos anos de 2006 a 2010, financiado com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), através de um convênio entre UFPA/INCRA/MST, ofertado pela Universidade Federal do Pará, Campus Marabá, a partir de uma demanda do MST, em convênio com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

O *corpus* estudado é constituído por fragmentos de entrevistas realizadas com três trabalhadoras rurais não alfabetizadas que, à época, residiam no Acampamento Lourival da Costa Santana, situado no Km 85 às margens da Rodovia BR-155, sob a coordenação do MST.

As mulheres, sujeitos de nossa pesquisa, encontravam-se numa faixa etária entre 30 e 70 anos e tinham baixo grau de escolaridade. Em seu cotidiano exerciam uma dupla e, às vezes, tripla função: responsáveis pelas atividades domésticas, manutenção do bem estar no lar, assumiam atividades na roça e atividades remuneradas fora de casa.

A análise que desenvolvemos neste trabalho resulta, portanto, de reflexões sobre os discursos produzidos por um grupo de mulheres-sujeitos de nossa pesquisa. É na materialidade destes discursos que apreendemos os sentidos que estas mulheres constroem a respeito de diferentes práticas de letramento.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Introduzida nas discussões acadêmicas no Brasil a partir da década de 80, a palavra *letramento* foi introduzida em textos acadêmicos sob a influência do inglês *literacy*, que durante a década de 90 era traduzido por *alfabetismo*, designando algo mais do que até então se podia designar com a palavra alfabetização [1-15-16].

Soares [15] ressalta em sua obra a dificuldade em mensurar o *letramento*, posto que os sujeitos estejam inseridos num *continuum* de práticas de leituras cotidianas que vão desde a leitura de signos simples em notícias, num jornal popular, por exemplo, até a leitura de um livro inteiro ou teses

científicas, o que sinaliza para a fragilidade de uma definição única para *letramento*, a qual seria inadequada, visto que simplificaria a questão. E 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. [15]

É relevante aqui familiarizar o leitor com duas concepções de letramento amplamente difundidas, centradas na noção de *letramento autônomo* e *letramento ideológico* [4], a partir das quais decorrem considerações sobre as práticas de letramento na escola e sobre as relações entre letramento e alfabetização de adultos.

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 [4] destaca que o *letramento* tem significados políticos e ideológicos, 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 “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” [1].

Na perspectiva “ideológica”, o *letramento* é visto como algo mais fluido, ou seja, suas implicações e efeitos são amplamente determinados pelos hábitos e crenças do 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 num dado grupo social. As habilidades de leitura e escrita “são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” [15].

A escola, principal *agência de letramento* em nossa sociedade, desenvolve atividades de ensino-aprendizagem da escrita como se a aquisição da mesma 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” [1]. Aos sujeitos que não alcançam as habilidades previstas pela escola é imputada a responsabilidade pelo fracasso escolar, sendo estes, em sua maioria, pertencentes ao grande grupo de pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas.

Sabemos que as discussões quanto à construção de identidades específicas dos sujeitos do campo não ocorrem de modo tranquilo, particularmente, quando a compreensão dessas identidades se faz a partir dos modos de significação da escrita, uma vez que as identidades atribuídas são sempre contestadas, já que “nem todos os grupos têm o mesmo ‘poder’ de identificação[...] Nem todos os grupos têm o poder de nomear e se nomear” [17], posto que esse poder depende da posição que se ocupa no sistema de relações que liga os grupos. O “campo de batalha é o lar natural da identidade” [18].

Analisar os sentidos do letramento escolar para um grupo de mulheres exigiu-nos, assim, discutir sobre a constituição de identidades das mulheres acampadas não alfabetizadas, discussão esta que foi pautada numa concepção segundo a qual a identidade é encarada como algo fragmentado, inconstante, ou seja, a identidade é “definida historicamente e não biologicamente. 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” [19]. A vivência dos sujeitos não alfabetizados em uma sociedade letrada não garante formas iguais de participação.

4.1 Construção de Identidades

Os fragmentos que analisamos a seguir são extraídos dos trechos das narrativas nas quais as mulheres refletem sobre os elementos que consideram tê-las impedido do acesso ao letramento escolar. Seus discursos revelam a situação de exclusão que viveram (vivem), situação esta responsável, em certa medida, pelas dificuldades que encontram na vida e criam um círculo vicioso:

como não têm instrução, não estão aptas a participar da vida pública, paradoxalmente, não recebem instrução porque não participam dela. Assim, constituem suas identidades na relação tensa com os outros com quem interagem cotidianamente.

Fragmento Narrativo [01]

Eu só estudei mesmo até aquelas letrinha do bê a bá bê é bé b i bi. Quando me casei “vai pra MOBREAL?” não, olha o tanto de MOBREAL que já tem dentro de casa. O MOBREAL agora é os filhos, no lugar de ter juízo. Aí eu fiquei zangada e não fui estudar... O pai deles sabe pouco mais sabe (...) depois de nós casado ele estudou mui::to a MOBREAL - naquele tempo era a MOBREAL né? - ainda hoje ele estuda (...) eu não estudava não, a minha vida era só cuidar dos filhos... de dia e de noite e trabalhar no Maranhãozão de Deus quebrando coco pra dar de comer aos filhos (E03:4)

No fragmento 01 a entrevistada relembra que teve pouco acesso à educação escolar (*eu só estudei mesmo até:: aquelas letrinha do bê a bá bê é bé b i bi*), o operador argumentativo só explicita quão ínfima foi a experiência escolar, não tendo sido significativa para sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Na sequência, o marcador temporal *quando* (*quando me casei “vai pra MOBREAL?”*) sinaliza para a ideia que o sujeito fazia da possibilidade de estudar, perspectiva frustrada logo em seguida com a interrogação (*“vai pra MOBREAL?”*), que antecipa uma negação: a pretensa oportunidade de estudar.

Os filhos são citados como um dos principais fatores de impedimento de acesso à educação escolar (*não, olha o tanto de MOBREAL que já tem dentro de casa. O MOBREAL agora é os filhos, no lugar de ter juízo*). Entretanto, seu discurso revela que o marido teve acesso ao letramento escolar, mesmo depois de casado (*o pai deles sabe pouco mais sabe (...) depois de nós casado ele estudou mui::to a MOBREAL*) e assim se representa pelo seu pouco saber em relação ao marido (*sabe pouco mais sabe*), isto é, ainda que pouco, o esposo tem um saber ao qual ela não teve acesso. O alongamento que produz a ênfase no intensificador (*mui::to*) vem carregado de sentidos. “*Estudou mui::to*” pode significar tempo de permanência na escola, e ainda, o valor atribuído a esse gesto do marido que passou por um letramento escolar, o que justifica saber mais.

É relevante que se atente para este dado, apenas ele *decidiu* estudar. Na sua representação, a mulher se coloca como responsável por não ter estudado (*aí eu fiquei zangada e não fui estudar*). Seu discurso ancora-se num imaginário em que o sujeito é responsabilizado pelo seu “*déficit*” linguístico e, sendo a mulher responsabilizada pela manutenção do bem estar dos filhos, não pode ausentar-se do lar (*eu não estudava não a minha vida era só cuidar dos filhos... de dia e de noite e trabalhar no Maranhãozão de Deus quebrando coco pra dar de comer aos filhos*). Ao companheiro, esposo, as preocupações domésticas não são impeditivas da realização de atividades em outros espaços, tais como dedicar-se à formação escolar (*ainda hoje ele estuda*), haja vista que “os homens não assumem as responsabilidades familiares (casa, trabalho doméstico, filhos)” [20].

Observa-se neste discurso uma amostra de como as mulheres se significam pelo que não puderam fazer em relação à escola, ao que não tiveram acesso. É pela negação do outro que se constituem sujeitos e constituem suas identidades, uma vez que tais discursos funcionam como representações que não apenas espelham essas mulheres, mas que as produzem enquanto sujeitos, ou seja, estas representações dão significado e sentido ao que é *ser* mulher, trabalhadora rural e não alfabetizada.

Assim, ao se observar tais representações, não se está apenas observando indícios de uma posição feminina, mas se tentando compreender um processo social através do qual uma dada identidade era (e é) produzida. As experiências, vivências, destas mulheres vão fornecendo elementos para a constituição de suas identidades, constituindo-as enquanto mulher, trabalhadora, camponesa e analfabeta. Portanto, a construção de suas identidades se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e, por isso mesmo, orientam suas representações e suas escolhas [17].

Fragmento Narrativo [02]

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 colegas 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).

No fragmento 02 a entrevistada constrói seu discurso numa escalaridade argumentativa [21] 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 enunciadora significa as diferentes práticas numa escala de significações inversamente proporcionais a partir da qual se podem constatar argumentos dispostos na seguinte escala de valores, positivos e negativos, relacionados às práticas de letramento:

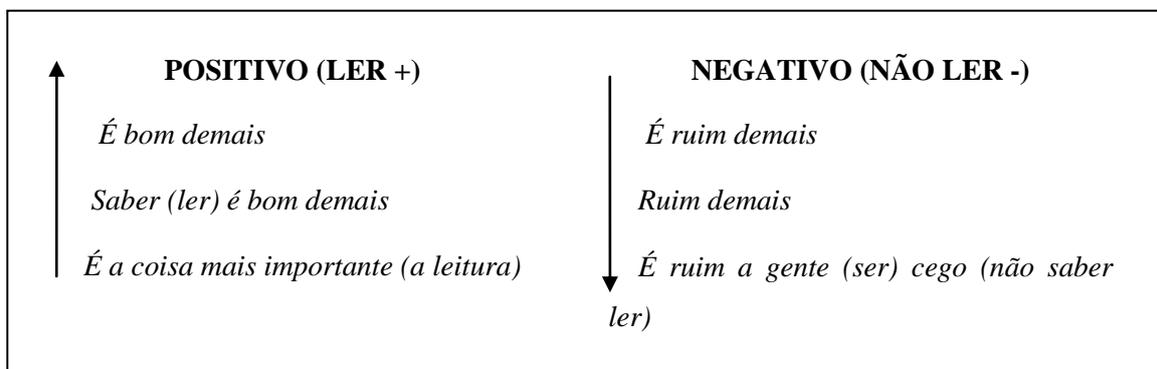


Figura 1: Escala da argumentação no discurso do fragmento 02.

Este discurso revela como, numa sociedade das letras [22], 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 apresentado no fragmento 02, não saber ler em nossa sociedade é representado como sendo algo extremamente ruim. Está relacionado à dependência que esta ausência provoca em 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 a enunciadora 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 de letramento.

Os sentidos que a enunciadora do fragmento 02 constrói de alta valorização do letramento escolar, explicita o que Galvão e Di Pierro [23] constatarem 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” [23].

No fragmento 02 vimos, então, como se constroem discursos sobre o não alfabetizado a partir de comparações, de modo que produzem 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.

4.2 O que os Sujeitos Fazem com o que Sabem

Na análise feita no item anterior tratamos das maneiras discursivas pelas quais o sujeito pode representar e se representar na relação com a leitura e a escrita. Observamos que tais representações são permeadas pelas imagens que os sujeitos não alfabetizados fazem de si como não capazes de atender às exigências das demandas de leitura e escrita de uma sociedade letrada.

Há, todavia, mecanismos que os sujeitos constroem dentro desta sociedade que lhes permitem redirecionar os sentidos do não saber ler e escrever, na medida em que *se aproveitam* destas inabilidades a fim de não serem prejudicados em dados eventos de leitura e escrita.

A ordem efetiva das coisas é justamente aquilo que as táticas “populares” desviam para fins próprios sem a ilusão que mude proximamente. [...] Na instituição a servir se insinuam assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral, isto é, uma economia do “dom” (de generosidade como revanche), uma estética de “golpes” (de operações de artistas) e uma ética da tenacidade (mil maneiras de negar à ordem estabelecida o estatuto de lei, de sentido ou de fatalidade) [...] [3].

Segundo o autor, o povo “transforma em um canto de resistência” a linguagem institucionalizada que recebe e faz dela a sua *tática* para abrir caminhos e se fazer sujeito na construção da realidade [3].

Fragmento Narrativo [03]

(...) *Eu sou veaca 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).*

O fragmento 03 é trazido a fim de que não se construa uma imagem de que as mulheres, trabalhadoras rurais e não alfabetizadas, sejam representadas sempre como vítimas passivas das situações de estigmatização a que são submetidas, atribuindo-se-lhes identidades negativas, sendo vistas 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.

Basta que se observe como a enunciadora de 03 utiliza o fato de não saber ler e escrever, que em geral por si já provoca um constrangimento no sujeito, como mecanismo de defesa, pois é preciso ser “*veaca com esse negócio de assinar papel sabe?*”. A situação que poderia colocá-la no lugar social de mais excluída é utilizada pelo sujeito como um artifício de *resistência* na sociedade escriturária onde o que vale é o que está escrito. Assim, a enunciadora 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 da ausência de domínio da leitura para escapar de certas regras, controles impostos pela estrutura.

A enunciadora do fragmento 03 leva-nos a refletir sobre como, em algumas circunstâncias, os sujeitos fazem uso de *estratégias de identidade* [17], pois

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 [17].

O discurso apresentado no fragmento 03 demonstra que a identidade “não alfabetizado = incapaz” pode ser usada sem uma conotação de humilhação. Ao reconhecer que as identidades são construções sociodiscursivas, assumimos que elas podem ser táticas ou estratégicas 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 fragmento 03 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 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” [3]. As *táticas* construídas pelos sujeitos configuram-se em práticas sutis de resistência diante da exploração e exclusão a que são submetidos.

5. CONCLUSÃO

Anunciamos no início deste trabalho que nosso desafio seria demonstrar como sujeitos não escolarizados constroem identidades sociais a partir das representações de si, do outro e da escrita. A partir da análise dos discursos produzidos por mulheres não alfabetizadas, participantes do MST, explicitamos como são construídos discursivamente os significados sociais da escrita, isto é, os significados dos letramentos.

A análise dos dados nos permite afirmar que no gesto discursivo das mulheres colaboradoras de nossa pesquisa é explicitado um controle exercido pelo discurso escolarizado. Apesar de a maioria das participantes da pesquisa ter ficado um tempo ínfimo na escola, os ditames da mesma são propagados num corpo social que se incumbe de policiar, de cobrar, de exigir certos modos de letramento. Os discursos das mulheres revelaram como, numa sociedade das letras, se percebem aqueles que não se apropriaram das tecnologias de escrita e leitura: sujeitos que se reconhecem como incapazes e incompletos.

Mostramos como os sujeitos da pesquisa aqui apresentada constroem identidades negativas de si a partir: a) das representações que fazem dos outros, com quem interagem em diferentes situações de uso da escrita; e b) das representações que constroem da própria escrita enquanto tecnologia da sociedade das letras. Nesse processo de (re) construção das identidades os sujeitos taticamente (re) significam o seu lugar social a partir de diferentes situações de produção de seus discursos.

Disto, compreendemos que os graus de letramento a que os sujeitos têm acesso ou desenvolvem, produzem divisões sociais, uma divisão social na língua. É preciso que se problematize tal realidade, uma vez que a língua não só varia, ela divide, marginaliza. As práticas de leitura e escrita nas quais as mulheres estão inseridas no acampamento, ainda que de forma indireta, não são identificadas (por elas) como processos sociais dos quais tomam parte ativamente em seu cotidiano, o que prevalece em seu imaginário é um grau zero de letramento. São dados que apontam para demandas de políticas públicas do campo, sempre considerando as realidades dos sujeitos vivem nestes espaços sociais.

6. AGRADECIMENTO

Agradecemos a professora doutora Idelma Santiago da Silva, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) pelas valiosas contribuições teóricas durante a construção desse trabalho.

-
1. Kleiman, A. B. (org.). Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas-SP: Mercado de Letras. 1995; 22:44.
 2. Tfouni, L. V. Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. São Paulo: Cortez. 2006; 07.
 3. De Certeau, M. A invenção do cotidiano: artes de fazer, Vol.1. Petrópolis-RJ: Vozes. 1994; 12:69.
 4. Street, B. V. Literacy in theory and practice. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.
 5. Faraco, C. A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Circulo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

6. Fernandes, B. M. Formação e Territorialização do MST no Brasil. In: Carter, M. (org). *Combatendo a Desigualdade Social: o MST e a reforma agrária no Brasil*. 1 reimp. São Paulo: Editora Unesp. 2010; 165.
7. Comparato, B. K. A ação política do MST. *Revista São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 04, p. 105-118. 2001.
8. Caldart, R. S. O MST e a formação dos Sem Terra: o movimento social como princípio educativo. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v.15, n. 43, p. 62-63. 2001.
9. Caldart, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular. 2004; 52:264.
10. Silva, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: Molina, M. C. (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.
11. Orlandi, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Pontes. 1996;188-89.
12. Orlandi, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes. 1999.
13. Bakhtin, M. M., Volochínov, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec. 2004;113-16: 117.
14. Maldidier, D. A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas-SP: Pontes. 2003.
15. Soares, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005; 112:35.
16. Mortatti, M. R. L. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP. 2004.
17. Cucho, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: Edusc. 1999; 185:196.
18. Bauman, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2005; 83.
19. Hall, S. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A. 2005; 12-13.
20. Álvares, M. L. M., Santos, E. F. (Orgs.). *Desafios de identidade: espaço – tempo de mulher*. Belém: CEJUP: GEPEM: REDOR. 1997; 408.
21. Ducrot, O. *O dizer e o dito*. Campinas-SP: Pontes. 1987.
22. Rama, A. *A Cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense. 1984.
23. Galvão, A. M. O., Di Pierro, M. C. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez. 2007; 24.