

LETRAMENTO(S) DE TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: REPENSANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO

Maria Cristina Macedo ALENCAR*

ABSTRACT: The present paper analyzes narratives of rural non-schooled workers, members of Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), on his representations of non-school and school literacy education. It starts with the conception of social literacy (KLEIMAN, 1995, SOARES, 2005) to reflect on how these citizens mean their relationship with writing. This way, we aim to contribute to enhance an understanding of young and adult literacy from rural area (PAIVA, 1987) in which the experience, history and culture of these people are not erased in the name of an autonomous literacy (Street, 1984). The study was developed from field work, performed through semi-structured interviews. The results showed that these workers construct representations of themselves marked by the absence, in their representations a prevailing concept of literacy practices situated above. The social practices of literacy of the participants in this study did not step into the school environment.

KEYWORDS: literacies 1; rural education 2; young and adult education 3; MST 4.

1. Introdução

Neste artigo discutimos dados de uma pesquisa em andamento cujos registros foram gerados no âmbito do Curso de Letras¹, realizado no Campus da UFPA/Marabá. A pesquisa tem como objetivo refletir sobre o espaço que as vivências e trajetórias de adultos do campo têm no processo de ensino/aprendizagem. Para isso nos dedicamos a análise dos discursos de trabalhadores rurais integrantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), na tentativa de compreender como se constituem suas identidades e representações sobre letramento escolar que se delineiam no contexto dos eventos pesquisados.

O delineamento da pesquisa se deu pelo contato com materiais sobre educação do campo, os quais indicam que há ainda um número grande de adultos fora das escolas rurais. Este dado despertou-nos o interesse em pesquisar como trabalhadores rurais não-escolarizados que participam da luta pela terra, num embate político com diversos setores contrários a esta luta, se representam quando confrontados com práticas de leitura e escrita demandadas pela sociedade grafocêntrica.

Em se tratando do percurso de geração dos registros (DENZIN, & LINCOLN, 2006), realizou-se pesquisa de cunho etnográfico a partir da pesquisa de campo, convivendo com os trabalhadores no acampamento Sem-Terra. Além de acompanhar a vivência dos sujeitos em espaços de construção discursiva de representações de letramento, realizamos entrevistas com um total de catorze pessoas. Nestes momentos procuramos “olhar o que acontece com adultos

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/Instituto de Estudos da Linguagem; Universidade Estadual de Campinas.

¹ Trata-se de um curso de Graduação em Letras para educadores/as de áreas de Assentamentos da Reforma Agrária (PRONERA), realizado por meio de convênio entre UFPA/INCRA/MST. A pesquisadora foi bolsista de iniciação científica, no período de 2006 a 2008, do Projeto de Pesquisa “Linguagem, Identidade e Educação do Campo”, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Nilsa Brito Ribeiro e realizado no âmbito deste curso. Os dados aqui analisados constituem o banco de dados deste projeto. Estes dados também serão analisados na Dissertação em andamento.

não alfabetizados que vivem em uma sociedade que se organiza fundamentalmente por meio de práticas escritas” (TFOUNI, 2006:07).

Para isso, assumimos a proposta teórica de Certeau (1994), para quem os sujeitos são “consumidores” (neste caso trabalhadores (as) rurais que não tiveram acesso ao letramento escolar), cujas ações cotidianas encontram/provocam fissuras no sistema dominante. Estes sujeitos constroem táticas para re-inventar o seu cotidiano numa sociedade letrada, construindo representações sobre o letramento que prevalece nesta mesma sociedade.

Orientamo-nos pela perspectiva da Análise de Discurso (ORLANDI, 1999) para compreender os deslocamentos de sentidos e a fragmentação como processos constitutivos da linguagem na sua relação com a história, admitindo que o sujeito significa e é significado na dinâmica das práticas discursivas delineadas em contextos específicos de interação verbal. Isto nos orientou ainda a investigar os efeitos de sentido dos discursos de sujeitos adultos, trabalhadores rurais, não escolarizados. Para tanto é preciso compreender as *representações* que estes fazem de práticas de letramento a que não tiveram acesso, a saber, práticas de leitura e escrita amplamente relacionadas às práticas de letramento escolar; práticas sobre as quais constroem um imaginário, haja vista que numa sociedade onde a escrita adquire valor e prestígio social, mesmo os sujeitos não escolarizados sofrem o impacto desta prática

Na dinâmica da organização de ações em um acampamento de trabalhadores rurais em luta pela posse da terra, observam-se eventos de letramento nos quais os sujeitos não-escolarizados tomam parte ativamente, tais como: reuniões de setores, de coordenação geral e núcleo de famílias. Nos discursos produzidos em tais contextos de interação, bem como em narrativas dos sujeitos sobre suas práticas de uso social da escrita, pode-se depreender conflitos que descentralizam os discursos dos sujeitos, efeito produzido pela memória discursiva (ORLANDI, 1999) compreendida aqui como processo no qual, por meio da (re)elaboração e transformação dos enunciados, se proporciona a instanciação dos interdiscursos num contexto em que a tessitura dos discursos se constitui no interior das formulações discursivas por processos como: esquecimentos, lembranças e negações. “O efeito de memória é produto, portanto, da relação que se joga entre esses dois níveis- o interdiscurso e o intradiscurso- ao se fazer emergir uma formulação – origem na atualidade de uma conjuntura discursiva”. (BRANDÃO, 2002, p.80).

A seguir refletimos sobre as concepções de letramento, divergentes, que orientam práticas escolares e projetos de emancipação dos sujeitos, relacionando-as a proposta de construção de uma política efetiva de educação do campo protagonizada pelos trabalhadores rurais e sujeitos sociais como o Movimento Sem-Terra e outras entidades ligadas aos trabalhadores do campo. Por fim, analisamos alguns recortes dos dados a fim de demonstrar como adultos não-escolarizados integrantes de um movimento social que luta pela posse da terra significam e constroem representações sobre suas práticas de letramento e o letramento escolar.

2. Estudos de letramento no Brasil

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 (2005) 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*, 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).

Diante da realidade dos sujeitos alfabetizados que não conseguem fazer uso da leitura e escrita em práticas sociais letradas, emerge a necessidade deste novo termo que possibilita a reflexão sobre os processos históricos de expansão e 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).

Os eventos sociais de leitura/escrita podem ser orientados por práticas e concepções de letramento de naturezas distintas, disso resultando dois conceitos de letramento: *letramento autônomo* e *letramento ideológico*. O *letramento autônomo*, segundo Soares (2005), caracteriza-se como uma prática regida por normas e convenções de uma sociedade letrada que orientam grande parte das atividades do contexto escolar, realizadas num processo em que a forma como os educandos relacionam-se com as demandas de leitura e escrita ocorrem de maneira arbitrária, ou seja, sem uma relação com o cotidiano, com a vivência dos educandos. Já a perspectiva do *letramento ideológico* admite que as práticas de leitura e escrita situam-se além de uma relação entre indivíduo e código lingüístico, vão além das práticas agenciadas pela escola. Assim, o letramento é compreendido numa perspectiva sócio-histórica e os eventos que o envolvem são constituídos por práticas que não seguem um rigor metodológico. O que orienta a forma como o sujeito deve entrar em contato com os acervos e suportes de leitura e escrita são os contextos, os interesses e as especificidades sócio-culturais que demandam dos sujeitos, para fins utilitários ou não, a realização das práticas de letramento.

Kleiman (1995) 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, portanto, eximindo-se 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” (Ibidem, p.16). Contudo, alerta a autora que tal perspectiva restringiu-se aos meios acadêmicos.

Tfouni (2006) destaca que em sociedades altamente letradas como a nossa não existe “grau zero” de letramento, pois diversos são os contextos sociais que demandam práticas constituídas de habilidades de leitura e escrita e a escola, nesse contexto, por si só não contempla todos os eventos de letramento que constituem o cotidiano dos educandos, ou seja, pessoas não alfabetizadas podem realizar, segundo seu nível de letramento, atividades que para uma concepção etnocêntrica e positivista, somente aqueles alfabetizados teriam a competência necessária. Neste sentido, ressaltamos que ao tratarmos de graus, níveis de letramento não temos o objetivo de demonstrar uma hierarquia no exercício de práticas letradas, mas refletir segundo uma concepção de letramento que admite existir uma participação desigual nos eventos de letramento, compreendendo que a forma como ocorre o acesso aos diversos suportes escritos do cotidiano de uma sociedade letrada varia segundo os níveis de letramento dos sujeitos. Assim, há aqueles que participam efetivamente dos eventos realizando as atividades segundo as convenções de uma sociedade letrada, enquanto outros terão limitada a sua participação, uma vez que não têm o conhecimento de práticas escolarizadas de leitura/escrita.

Entende-se que os discursos de sujeitos não-escolarizados acerca dos sentidos que atribuem às suas práticas sociais de uso da leitura e escrita podem revelar o controle exercido pelo discurso escolarizado, posto que historicamente os trabalhadores rurais não tiveram acesso à educação escolar e, quando isto ocorreu, foi ínfimo o tempo em que permaneceram na escola. Seus discursos podem revelar ainda os ditames da escola que são propagados num corpo social que se incumbe de policiar, de cobrar, de exigir certos modos de letramento,

demonstrando como, numa *sociedade das letras* (RAMA, 1984) se percebem aqueles que não se apropriaram das tecnologias de escrita e leitura.

A concepção de letramento entendida como prática social de leitura e escrita para além das atividades escolares pode proporcionar o redimensionamento de objetivos no processo de alfabetização em turmas de Educação de Jovens Adultos de Escolas do Campo, superando práticas que assumem metodologias orientadas por atividades de ensino aprendizado da escrita e leitura de textos construídos artificialmente.

Assumimos a posição a favor de uma concepção de letramento ideológico ou social (STREET, 1984) a fim de analisar sentidos construídos por sujeitos do campo acerca de suas práticas e condições de letramento em situações extra-escolares. Com isso, esperamos contribuir para potencializar uma certa compreensão e concepção de alfabetização de jovens e adultos do/no campo, de modo que a vivência, a história, a cultura destes sujeitos não sejam apagadas em nome de um letramento autônomo, acima de suas práticas sociais.

3. Políticas de educação do campo e educação de jovens e adultos no Brasil

Ante o que se expôs até aqui consideramos que só é possível uma educação de qualidade aos trabalhadores rurais combinada com um projeto de desenvolvimento para o campo, com políticas públicas diferenciadas que garantam a condição de vida nesse espaço, reconhecendo a diversidade cultural dos sujeitos do campo.

A resistência dos povos que vivem no/do campo ao modelo de educação urbanocêntrico que lhes têm sido imposto aparece, ainda que de forma isolada e tênue, nas práticas alternativas que os movimentos conseguiram/guem realizar em parcerias com Organizações não Governamentais (ONGS's), instituições públicas do poder estadual, municipal e federal. Dentre os movimentos educativos realizados e que contribuem significativamente para enriquecer as reflexões sobre a educação do campo destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvido em parceria com universidades públicas, Governo Federal, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Movimentos Sociais. Este programa objetiva contribuir para a formação dos sujeitos do campo nos três níveis de ensino, fortalecendo a educação nos assentamentos e acampamentos e capacitando sujeitos para contribuírem para o desenvolvimento sustentável do campo.

Toda essa dinâmica de experiências na área da educação demonstra 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 do que temos no âmbito da educação construído pelos sujeitos, suas identidades e trajetórias de vida no campo. A intenção é romper com a perspectiva de ensino/aprendizagem que tem no urbano o parâmetro para realização da alfabetização nas escolas do campo, pois se mantendo alheia ao tempo do trabalhador rural, a escola não trabalha na perspectiva dos sujeitos da aprendizagem, não considera o educativo que acontece no cotidiano dos acampados e assentados, pois não compreende que o processo de investigação e construção do conhecimento pode ser realizado na luta diária do trabalho na roça, contexto em que se poderia refletir, questionar e dialogar com os aprendizados construídos no contexto escolar.

De acordo com Paiva (1987), os projetos de educação de jovens e adultos no Brasil atenderam e atendem à lógica do capital e do mercado, a preocupação com as altas taxas de analfabetismo consiste no objetivo de demonstrar uma boa imagem aos países com os quais o Brasil mantém relações econômicas e políticas. Nesse contexto, ao longo do tempo foram realizados diversos programas emergenciais de educação de jovens e adultos cujos objetivos se concentram em proporcionar o conhecimento técnico das primeiras letras.

O processo da alfabetização de jovens e adultos tem se realizado a partir de projetos que visam atender aos interesses de uma pequena classe e alimentar a economia com mão de obra qualificada, adequada ao sistema econômico. Foi essa concepção equivocada, mecanicista e preconceituosa que orientou/orienta o processo de ensino/aprendizagem de jovens e adultos desde as primeiras experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos. Conforme Paiva (1987):

Com relação à educação de jovens e adultos, ela se desenvolve - de forma precária e irregular- a partir de 1870, quando quase todas as províncias criam escolas noturnas. A criação de tais escolas, entretanto, estava (com algumas exceções) ligada à valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental e sem adequação às reais necessidades do ensino para a faixa etária da população à qual eram destinadas (PAIVA, 1987, p.75).

Disso depreendemos que aos adultos não tem sido dada a devida atenção no que se refere a um currículo para a Educação de Jovens e Adultos que considere as especificidades que os sujeitos dessa modalidade de ensino requerem. Os projetos pensados para este grupo revelam-se na prática da alfabetização com o objetivo de proporcionar o reconhecimento da cultura portadora de valores legitimados na sociedade, num contexto em que são os interesses políticos que ditam os rumos da educação. É necessário ter como princípio básico e orientador da alfabetização de Jovens e Adultos a realidade social dos educandos, que pode ser legitimada no processo de ensino/aprendizagem através de uma metodologia que vincule conhecimentos escolarizados de leitura e escrita, pois estes são significativos para a formação, a conhecimentos extraídos das vivências dos educandos.

Nesse sentido, defendemos uma educação de adultos que seja pautada pelo trabalho sobre as práticas cotidianas de letramento que homens e mulheres do campo realizam, na intenção de construir elementos que possam subsidiar uma prática de alfabetização que queira ser afirmadora das identidades dos sujeitos da aprendizagem.

A concepção de que as experiências com a leitura e escrita realizadas em contexto não escolar são significativas para um processo de ensino/aprendizagem, orienta-se pela compreensão de que o processo da aquisição, produção dos conhecimentos da língua ocorrem para além das atividades escolares, a formação pode ser realizada em todos os eventos sociais dos quais os sujeitos participam, de forma direta ou indireta, proporcionando-lhes agir, fazer e interpretar com e através da língua.

4. Representações de letramento escolar: fragmentos narrativos memoriais orientando a análise

Os dados que analisamos nos itens seguintes são provenientes das entrevistas que realizamos com adultos não alfabetizados, individualmente, em um acampamento de Sem-Terras no sudeste paraense. As entrevistas foram semi-estruturadas e organizadas com temáticas que possibilitassem aos entrevistados relatarem suas vivências, suas experiências de vida até a inserção no acampamento. As perguntas procuraram orientá-los a trazer em sua narrativa pessoal dados sobre seu percurso migratório e o modo de vida ainda com os pais, trazendo para a narrativa dados sobre suas práticas de letramento escolar.

4.1. A imagem do outro produzindo representações de si

Aila², uma das mulheres-sujeitos de nossa pesquisa, nasceu no estado do Tocantins, casou-se aos dezenove anos. Mãe de oito filhos, na década de 90 veio para o Pará com o esposo. Não freqüentou a escola quando criança, pois era órfã, foi criada pela avó que sempre morou no interior onde não havia escolas próximas - realidade do campo ainda comum em nossos dias. Lembra que, quando criança, foi apenas uma vez para a escola, mas não aprendeu muito e o pouco que havia aprendido esqueceu. Somente depois que ingressou no Movimento Sem-Terra, participando do acampamento onde vive até hoje, teve a oportunidade de freqüentar a escola, cursando a primeira etapa de educação de jovens e adultos, pois no acampamento são realizadas, constantemente, campanhas de alfabetização de adultos por meio de diversos projetos federais e municipais ou de iniciativa do próprio Movimento.

Na análise dos fragmentos que realizaremos a seguir focalizaremos marcas lingüísticas, no discurso desta entrevistada, indiciadores de representações que esta constrói de suas práticas de letramento, por conseguinte de suas identidade(s) de sujeito não escolarizado.

Fragmento Narrativo [1]

(...)

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 (E01³: 10)

Aila admite que escreve, mas não reconhece o que faz como escrita, tendo em vista que não sabe se *os outros* vão ler o que ela escreve, apesar de ela conseguir ler. Os *outros* mobilizados neste enunciado remetem aos escolarizados, autorizados a dizer quem sabe e quem não sabe escrever. Veja que a condição de sujeito letrado ou não, coloca o sujeito que enuncia numa relação consigo mesmo, 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 Aila traz o *outro* para seu discurso. O predicador “certo” mostra a presença de um discurso escolar dominante, valorativo, impregnado de 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.

No discurso de Aila, são mobilizadas 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* produzem modalizações que

² Todos os sujeitos da pesquisa são referidos por pseudônimos posto que solicitaram durante as entrevistas não serem identificados nos textos resultantes da pesquisa.

³ A letra E é aqui empregada como sigla para entrevista, o número que a acompanha logo em seguida indica a numeração da entrevista e a numeração após os dois pontos remete às páginas da entrevista transcrita da qual foi retirado o recorte apresentado. Assim, temos E02:2-3, indicando a entrevista de número 02, recorte extraído das páginas 02 e 03. As transcrições de falas seguem as seguintes convenções:

(): incompreensão de palavras ou segmentos;

(hipótese): hipótese do que se ouviu;

(co/como): truncamento de fala

((pausa)): comentário da pesquisadora

(MUIto): entoação enfática representada por letras maiúsculas

::: prolongamento de vogal

-- -: silabação

... pausa de qualquer extensão

“ ” indicam a reprodução de uma outra fala no meio da narrativa

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. Por isso mesmo o *outro* é instaurado no seu discurso como um gesto de incompreensão, pelo avesso, pois ao dizer “*não entendo as letras do outro*” significa também que não é compreendida pelo *outro*, tanto é que introduz em seu discurso um “*outro*” (a avó) para tentar resolver a ambigüidade 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 polifonia, 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 polifônico, 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.

Incluem-se no gesto discursivo de Aila os controles da escola. Apesar de ter ficado um tempo ínfimo nela, os ditames da escola são propagados num corpo social que se incumbe de policiar, de cobrar, de exigir certos modos de letramento. Bourdieu (2004) já havia chamado a atenção para 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 lingüístico 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 lingüísticas, tem uma eficácia social na medida em que funciona 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).

4.2. Representações de letramento produzindo a inculcação da ‘deficiência cultural’

Uma das temáticas da entrevista que realizamos com os sujeitos desta pesquisa tratava do significado do saber ler e escrever para eles. A partir deste questionamento os sujeitos falaram das práticas de escrita e leitura que realizam no seu dia-a-dia e das experiências escolares que tiveram na infância, bem como da experiência que agora vivenciam nas turmas da Educação de Jovens e Adultos ofertadas no acampamento. Nos recortes que apresentamos a seguir, cinco mulheres manifestam os sentidos que têm para si a leitura e a escrita e suas representações destas que lhes levam a querer dominá-las, apropriar-se delas.

Fragments Narrativos [2]

a coisa mais importante que tem na vida da gente é a leitura né? ah porque saber é bom demais é bom demais e mais é ruim a gente cego síá 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 (E01: 7)

Fragmento Narrativo [3],
 uma pessoa que ele não sabe ler e nem escrever ele é CEgo no mundo ele não sabe de nada (E05:4)

Fragmento Narrativo [4],

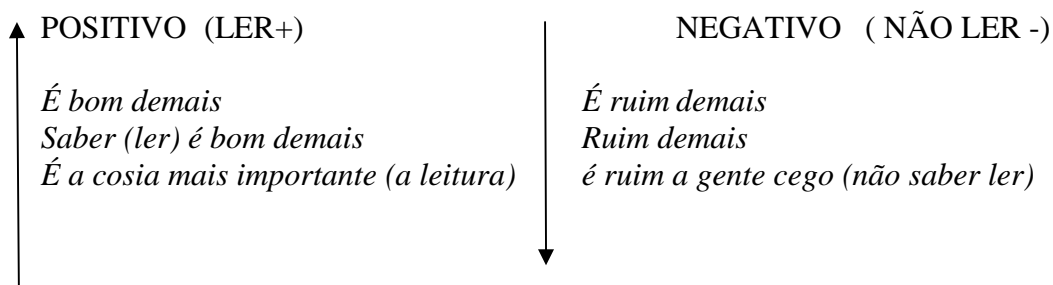
hoje eu já consigo já ler uma palavra... já:: quando eu tô andando na rua eu olho pra uma placa e já dou conta de falar os nome não tô mais aquela cega que nem eu era eu hoje já dou conta (...) e aí minha filha a vida complicada é essa mesmo mas só que tá ficando melhor porque ho::je eu já enxergo já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

Fragmento Narrativo [5],
 quem não sabe ler é cego... eu acho assim cego porque ver as coisas e é mesmo que não tá vendo nada então é cego (E08: 6)

Fragmento Narrativos [6]

é porque:: a pessoa que aprende a ler aí não fica pelos outros porque eu tenho uns irmão que toda coisa que eles vão fazer tem de ter as outras pessoas pra guiar eles porque é como um cego não sabe de nada (E11:4)

Os sentidos da representação que estas mulheres fazem de si como um sujeitos que se constituem da *falta*, que se representam como tal por não ter se apropriado de práticas de leitura e escrita escolar, pode ser explicitado pelo modo como no Fragmento 02 o sujeito constrói seu discurso numa escalaridade argumentativa⁴ de valorização das práticas de letramento escolar e, como contraponto, desvalorização de suas próprias práticas de letramento. Ao ser questionada sobre o a importância de alguém saber ler, a enunciadora do Fragmento 02 significa as diferentes práticas numa escala de significações inversamente proporcionais onde 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, 1985), se percebem 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 no fragmento 2, não saber ler em nossa sociedade é 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

⁴ Sobre o conceito de Escalas Argumentativas, cf. Ducrot (1987).

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 lingüísticos 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. Com isto evidencia-se 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, 2005a, 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 esta é uma dimensão de uma exclusão mais ampla, que é de classe.

No fragmento 3 tem-se uma a generalização da negação (*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. Nos fragmentos 4, 5 e 6 ao assumir o discurso que exclui, o sujeito imputa a si a responsabilidade por não ter se apropriado da tecnologia de escrita, (*depois que eu enxerguei um pouquinho eu achei que (melhorou) muito o negócio na minha vida*), pois *enxergar* é algo que depende apenas do sujeito, aqui explicitado pela subjetividade das afirmações centradas no eu discursivo: (*eu enxerguei, eu achei que melhorou minha vida*), revelando claramente uma relação individual do sujeito com a leitura/escrita, refletindo uma concepção autônoma de letramento tal qual incutido pela escola. 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 cultivado pelo modelo escolar neoliberal, ou seja, incute-se nos sujeitos a idéia 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 sócio-culturais de leitura e escrita negadas historicamente a estes 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, 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 são negados o direito de aprender a ler e a escrever, resta apenas assumir a sua condição de “*deficientes culturais*” - para usar expressão de Soares-, 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.

4.3. Representações transvergentes: a posse da terra, a posse do saber.

Nos fragmentos 7 e 8 Rauane, cearense de 71 anos e Laila, paraense de 45 anos expressam em seus discursos os significados da leitura e a escrita para si. Sentidos que se opõem em alguns aspectos e convergem em outros, como veremos a seguir.

Fragmento Narrativo [7]

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)

Fragmento Narrativo [8]

(...)

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 cativo 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)

Os fragmentos revelam discursos produzidos por duas mulheres, trabalhadoras rurais, filhas de trabalhadores rurais, com a história marcada pela exclusão do acesso à escola e que hoje integram um movimento de luta pela garantia de condições de vivência e permanência na terra. Para a enunciativa do fragmento 7 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 se constitui em elemento classificatório dos sujeitos em “verdadeiramente” humanos ou, caso não esteja inserido entre os que dominam a tecnologia da escrita, será o *mesmo que um bicho bruto*. A adjetivação *bicho bruto* desumaniza o sujeito não alfabetizado ao compará-lo a um ser, *bicho* bruto, as representações do sujeito passam pela imagem que faz de si como marcado pela *falta*, incompleto, grosseiro, não lapidado, inadequado às exigências de leitura e escrita que *civilizam* sujeitos de uma dada sociedade, posto que

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 Rauana 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...” e porque imputa a si a responsabilidade pelo não saber ao afirmar “*eu não tive sorte de aprender não sei de nada*”.

Neste fragmento, como nos analisados anteriormente, o sujeito manifesta a existência de um poder articulado ao *saber*, isto é, seus discursos revelam a consciência de que são exigidos alguns elementos para que sejam incluídos na sociedade escriturária, sabem 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). Acreditam, pois, não terem a *sorte* de ter acesso aos espaços e conhecimentos que os qualificariam a fazer parte da *ordem do discurso* escolarizado. O domínio desta prática cultural entra no campo do destino e não da história concreta dos sujeitos.

No fragmento 8 o discurso de Laila legitima o conhecimento escolar como a possibilidade da conquista de autonomia e independência do sujeito (*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*. Ao se formar, ou seja, estudar para ter uma profissão – vale notar aqui a reprodução de uma imagem do senso comum quanto às profissões que efetivamente dão status, reconhecimento e autonomia ao sujeito (*ser um mé::dico [...] um juiz um advogado*) – o sujeito pode conquistar o seu lugar, ser alguém. Entretanto, Laila ressalta que apenas o saber ler e escrever não garante a inclusão dos sujeitos “*porque ele tem leitura mas ele continua vivendo sempre no cativoiro do patrão*”. Neste discurso subjaz sentidos de “uma ordem do discurso” como afirmara Foucault (Ibidem).

Neste fragmento encontramos a ressonância do discurso do MST, movimento do qual faz parte, isto é, o mais importante não é ter acesso ao mínimo de leitura e escrita que o governo, por meio de campanhas de massa de alfabetização, oferece aos sujeitos não lhes dando condições de vida digna. Para Laila “*a terra é mais importante quase do que todo estudo*”, antes de tudo, o trabalhador rural precisa ter a posse da terra para produzir e garantir condições dignas de sobrevivência, nas quais está inserida também a garantia do direito à formação escolar desde os níveis elementares até a formação superior. Note-se que o discurso traz esta voz social ao ser empregado o operador *quase*, pois a terra não é mais importante que todo e qualquer estudo, ela é mais importante que o estudo que tem sido tradicionalmente oferecido aos sujeitos do campo, pois que importância tem “*a leitura pra pessoa trabalhar sendo empregado dos outros [...] vivendo sempre no cativoiro do patrão*”?, estudo que não lhes propicia condições de conduzir a sua vida com autonomia e em iguais condições de direito e acesso aos bens culturais.

4.4. Astúcias dos sujeitos não escolarizados na aquisição das habilidades de letramento escolar

Tratamos até aqui das maneiras discursivas que os sujeitos têm de representar e se representarem 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 *aproveitam-se* destas inabilidades a fim de não ser prejudicados em dados eventos de leitura e escrita. Dito de outro modo, afirmamos com 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” (Ibidem, p. 69). As *táticas* construídas pelos sujeitos

configuram-se em práticas sutis de resistência diante da exploração e exclusão a que são submetidos

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) [...] (CERTEAU, 1994, p. 12)

O povo “transforma em um canto de resistência” (Ibidem) a linguagem institucionalizada que recebe e faz dela a sua *tática* para abrir caminhos e se fazer sujeito na construção da realidade.

Fragmento Narrativo [9]

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 4 é trazido a fim de demonstrar as maneiras que os sujeitos adultos não-escolarizados têm de significar a sua relação com as demandas da sociedade escriturária e suas astúcias ao lidar com as imagens que têm de si diante dos sujeitos letrados. Basta que se observe como a enunciadora do fragmento 9 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 lhe tornar mais excluída é utilizada pelo sujeito como um artifício de *resistência* na sociedade escriturária onde o que vale é o que está escrito assim o sujeito 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.

5 Conclusão

Com base nas análises dos dados podemos dizer que os discursos de uma sociedade letrada orientam as práticas e representações de letramento dos sujeitos desta mesma sociedade, mesmo aqueles que não estão submetidos ao espaço escolar, mas que dela constroem representações mobilizadas por uma memória discursiva (ORLANDI, 1999) dos valores e convenções de uma cultura de supervalorização da escrita. Assim, o lugar que ocupam adultos com baixo grau de escolaridade num contexto social em que se exige cada vez mais habilidades de leitura/escrita àqueles que queiram estar inseridos nos diversos eventos de letramento, diz muito no sentido de compreendermos as vozes entrecortadas constituintes das identidades que se configuram de forma fragmentada (HALL, 2005).

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. Considerando a situação marginal a que essas sujeitos estão submetidos, o seu *capital*

lingüístico é elemento preponderante na construção de suas representações e identidades, uma vez serem estas mediadas pelas posições sociais que os sujeitos ocupam em diferentes contextos sócio-históricos. De modo que a identidade não é um dado fixo, inerente ao sujeito, mas construída e (re) construída na relação social.

Os dados apontam para demandas de políticas públicas do campo, sempre considerando as realidades dos sujeitos enraizados nestes espaços sociais. As demandas são de ruptura com um modelo educacional que sempre tomou os sujeitos descolados de suas práticas sociais, por isso mesmo o fracasso sempre tido como do povo e não um fracasso produzido para o povo.

Referências

- BRANDÃO, Helena, Nagamine. *Introdução a análise do discurso*. Campinas-SP: UNICAMP, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2004
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, Vol.1. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. (Trad. Sandra Regina Netz.) Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas-SP: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996, p.10
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- KLEIMAN, Ângela B. (org). *Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1995.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- RAMA, Angel. *A Cidade das letras*. São Paulo: brasiliense, 1984.
- RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005a.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.
- TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2006.